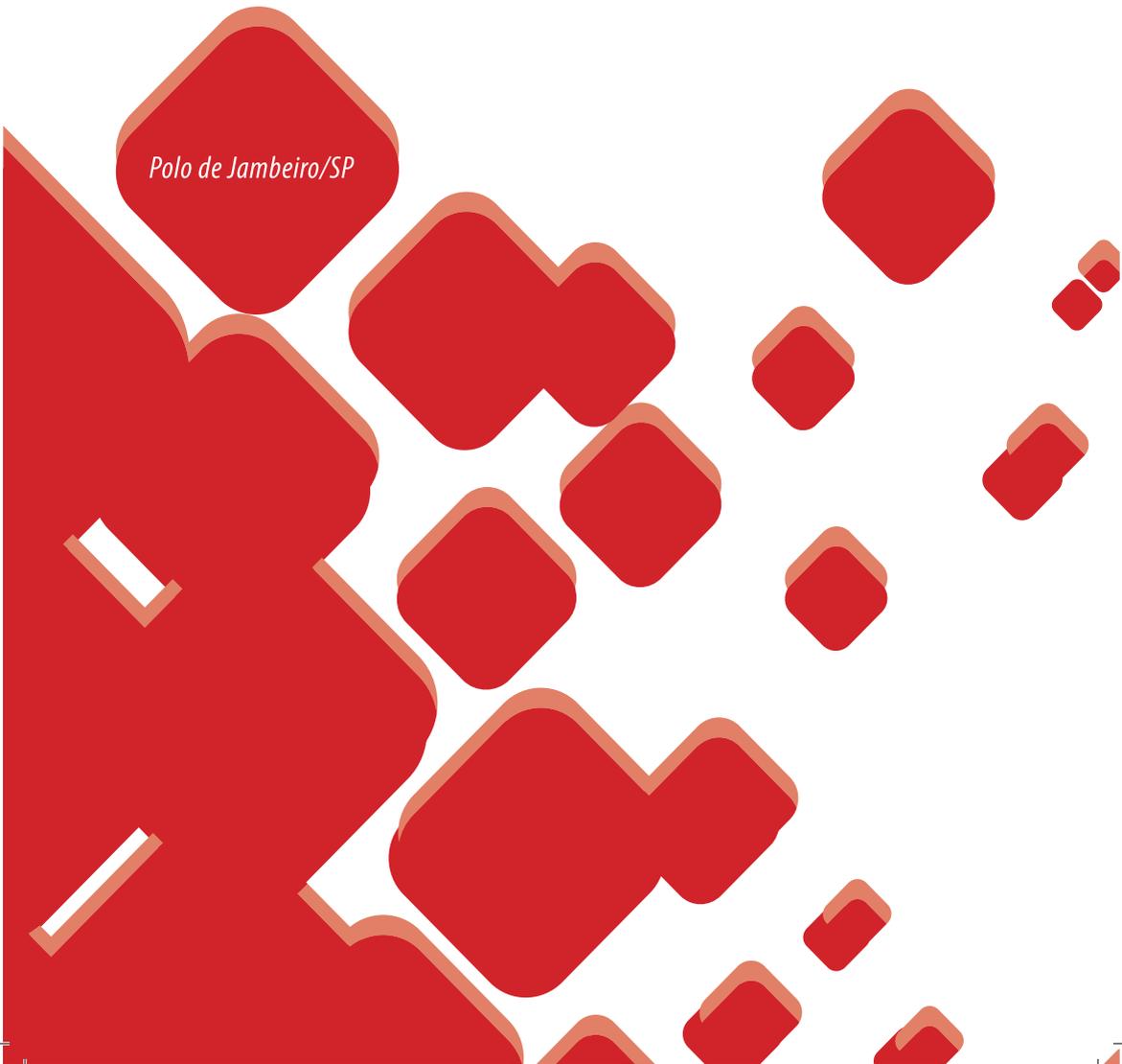


EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA, GÊNERO E DIVERSIDADE: *Interações nas Práticas Escolares*

Organização
Clóvis Wanzinack

Polo de Jambuí/SP



Dados Internacionais de Catalogação na Fonte
Biblioteca da Universidade Federal do Paraná - Setor Litoral
Romilda Santos CRB9/1214

E24 Educação à distância, gênero e diversidade: interações nas práticas escolares.
Polo de Jambuí - SP / organizado por Clóvis Wanzinack - Rio de Janeiro:
Autografia, 2016.

269 p.

ISBN 978-85-5526-835-9

1. Diversidade. 2. Gênero. 3. Educação à distância. 4. Políticas afirmativas na
educação. 5. Violência escolar. I. Wanzinack, Clóvis (org.). II. Título:

CDD 370.196

EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA, GÊNERO E DIVERSIDADE: *Interações nas Práticas Escolares*

Os textos aqui presentes são de inteira responsabilidade, no que se refere a seu conteúdo teórico-metodológico, de seus respectivos autores e autoras. Nem os organizadores, nem a UFPR litoral tem responsabilidade sobre eles. A reprodução é permitida, desde que citada a fonte.

PRESIDENTA DA REPÚBLICA

Dilma Vana Rousseff

MINISTRO DA EDUCAÇÃO

Renato Janine Ribeiro

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO -SECADI

Macaé Maria Evaristo dos Santos

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

REITOR

Prof. Dr. Zaki Akel Sobrinho

VICE-REITOR

Prof. Dr. Rogério Andrade Mulinari

COORDENAÇÃO DE INTEGRAÇÃO DE POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – CIPEAD UFPR

COORDENADORA GERAL

Profª. Drª. Marineli Joaquim Meier

COORDENAÇÃO DE POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – COPEFOR – UFPR

COORDENADORA GERAL

Profª. Drª. Glaucia da Silva Brito

SETOR LITORAL

DIRETOR DO SETOR LITORAL

Prof. Dr. Renato Bochicchio

VICE DIRETOR

Prof. Dr. Luis Eduardo Thomassim

COORDENADOR DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA

Prof. Dr. Marcos Claudio Signorelli

COORDENADOR DE TUTORIA DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA

Prof. Me. Clóvis Wanzinack

COORDENADOR DOS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO (TCC/GDE)

Prof Dr. Daniel Canavese de Oliveira

DIAGRAMAÇÃO E CAPA

William Leal Colaço Fernandes

CONSELHO EDITORIAL AUTOGRAFIA

Adriene Baron Tacla

Doutora em Arqueologia pela Universidade de Oxford;
Professora do Departamento de História da Universidade Federal Fluminense.

Ana Paula Barcelos Ribeiro da Silva

Doutora em História Social pela UFF;
Professora Adjunta de História do Brasil do DCH e do PPGHS da UERJ/FFP.

Daniel Chaves

Pesquisador do Círculo de Pesquisas do Tempo Presente/CPTP;
Pesquisador do Observatório das Fronteiras do Platô das Guianas/OBFRON;
Professor do Mestrado em Desenvolvimento Regional - PPGMDR/Unifap.

Deivy Ferreira Carneiro

Professor do Instituto de História e do PPGHI da UFU;
Pós-doutor pela Université Paris I - Panthéon Sorbonne.

Elione Guimarães

Professora e pesquisadora do Arquivo Histórico de Juiz de Fora.

Karl Schurster

PhD em História, Coordenador do curso de história e coordenador geral de graduação da UPE.

Rivail Rolim

Professor do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História-UEM-PR.

APRESENTAÇÃO

1. A DESCONSTRUÇÃO DOS ESTEREÓTIPOS PRESENTES NAS LENDAS NEGRINHO DO PASTOREIO E UIRAPURU, RECONTADAS POR MAURÍCIO DE SOUSA 13

Igor Leite Sousa
Christopher Smith Bignardi Neves

2. CONSTRUINDO CAMINHOS DE IGUALDADE RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL 35

Daniela Gomes Cavalcante
Rosa Frugoli da Silva

3. AGRESSÃO SILENCIOSA, BULLYING ENTRE ESTUDANTES: CAUSAS E EFEITOS 47

José Batista de Aquino
Christopher Smith Bignardi Neves
Clóvis Wanzinack

4. BULLYING: A INTOLERÂNCIA ENTRE ESTUDANTES 67

Cristina Aparecida Ribeiro
Christopher Smith Bignardi Neves
Clovis Wanzinack

5. A INFLUÊNCIA DA ESCOLA NO CYBERBULLYING 85

Talita Pimenta de Souza Neri
Luize Bueno de Araújo
Clóvis Wanzinack

6. UMA PROPOSTA DE CONTROLE DE WEBSITES NAS ESCOLAS PARA O COMBATE AO CYBERBULLYING 101

Fretz Sievers Junior
Christopher Smith Bignardi Neves
Clovis Wanzinack

7. O ESPANTA TUBARÕES: UMA PROPOSTA DE REFLEXÃO DOS ESTEREÓTIPOS DE GÊNEROS NO AMBIENTE ESCOLAR 119

Tiago da Silva Fagundes Alves
Luize Bueno de Araújo

8. AS RELAÇÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	135
Márcio dos Reis Sales Shirley Acioly	
9. ESCOLHE DE MENINO OU DE MENINA? ROMPIMENTOS E ACEITAÇÕES DAS FRONTEIRAS DE GÊNERO NAS BRINCADEIRAS DE CRIANÇAS DE 6 E 7 ANOS	151
Giliane Duarte de Almeida Rosa Frugoli	
10. GÊNERO E DIVERSIDADE NA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES	167
Vinicius Tavano Clynton Correa	
11. FUNK, SEXUALIDADE E RELAÇÕES DE GÊNERO ENTRE ESTUDANTES DE UMA ESCOLA PÚBLICA DA CIDADE DE SÃO PAULO	189
Marcos Fernandes Vitor Marques Santos	
12. POR UMA ESCOLA DEMOCRÁTICA: EM RESPEITO À IGUALDADE DE GÊNERO	203
Carlos Antônio Vieira Christopher Smith Bignardi Neves	
13. PARTICIPAÇÃO DO PAI NA EDUCAÇÃO DO/A FILHO/A E DIVISÃO DE TAREFAS DOMÉSTICAS	221
Neuraci Cordeiro Longuinho Luize Bueno de Araújo	
14. PREPARANDO MULHERES PARA A SOCIEDADE: A EDUCAÇÃO DE MENINAS NO CONTEXTO ESCOLAR	231
Ana Carolina Mandri Luize Bueno Araújo	
15. A REPRESENTAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA SAÚDE NOS LIVROS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS	257
Patricia Nascimento Marques Clynton Lourenço Correa	



APRESENTAÇÃO

APRESENTAÇÃO

10

O curso de ESPECIALIZAÇÃO EM GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA apresenta como objetivo principal a qualificação de profissionais que atuam no âmbito educacional para questões relativas ao gênero e diversidade sexual, com foco em sua interface no ambiente escolar. Busca-se construir, junto a profissionais da rede pública de Educação Básica - em especial gestores/as, conhecimentos sobre raça/etnia, gênero e sexualidade, em sua relação com o currículo, a prática pedagógica e a gestão educacional, instrumentalizando estes profissionais e suas escolas para o enfrentamento da violência sexista, racista e homofóbica e para a promoção do respeito e valorização da diversidade étnico-racial, de orientação sexual e de identidade de gênero. O curso pretendeu prover formação teórica e prática sobre aspectos relativos ao gênero e diversidade sexual por meio da formação continuada para um conjunto de profissionais da educação que atuam nos sistemas públicos e nas escolas.

Os trabalhos que aqui serão apresentados do curso de ESPECIALIZAÇÃO EM GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA são fruto de pesquisas dos/as cursistas juntamente com seus/suas orientadores/as que procuraram atender as especificidades de sua região em relação às questões de gênero, bem como seus desdobramentos e demandas para a educação, sendo essencial o ajuste dos conteúdos e práticas pedagógicas às particularidades locais. Este curso teve a intenção de instrumentalizar os/as profissionais através da sensibilização, problematização e discussão de temas que fazem parte da realidade de nossa sociedade, ligados à temática em tela.

A abordagem de tais assuntos é deveras importante para a construção de uma sociedade pautada na equidade e na minimização das dicotomias entre os gêneros, na diminuição dos preconceitos, do sexismo, da homofobia, da lesbofobia, da transfobia, da bifobia, bem como de todas as outras manifestações de violências de gênero. Há um consenso em reconhecer que as relações de gênero atualmente são pautadas em um modelo assimétrico e desigual de relações de poder, que culminam na existência de uma sociedade heteronormativa e que segue uma cultura arraigada no patriarcado.

Em meio aos estudos e discussões sobre gênero e diversidade, apresenta-se aqui as produções do Curso Gênero e Diversidade na Escola, da Universidade Federal do Paraná, relacionados ao polo de Jambeiro que engloba outros municípios próximos de São Paulo.

Guaianases no extremo leste de São Paulo, vem de um histórico como um dos bairros mais precários da cidade. Segundo dados da Fundação Seade

no ano 2010, 60,2% dos chefes de família recebiam no máximo três salários mínimos. Mais de 15% dos 400 mil moradores viviam em regiões invadidas. A taxa de analfabetismo era de 7,7% quando a média da cidade é de 4,88% e as taxas de defasagem escolar também são altas. As favelas representam um caso mais complexo. A maioria das ocupações irregulares data de décadas atrás e boa parte das moradias já é de alvenaria. Hoje região conta com distritos mais desenvolvidos, com a região central no entorno da estação Guaianases da CPTM que conta com as áreas adjacentes ao centro gozando de maior desenvolvimento social, fazendo com que o distrito hoje tenha um IDH médio.

Assim, a sensibilização de todas as pessoas para as questões de gênero, bem como de suas implicações para a sociedade se faz extremamente necessária e inadiável. Essa pode ser uma das maneiras de reduzir as diferentes formas de violência que atingem diuturnamente mulheres, homossexuais, transexuais, travestis e intersexuais. E a modalidade de sensibilização para o tema que talvez possa atingir o maior número de pessoas é por meio da qualificação de educadores, que poderão atuar como multiplicadores em suas respectivas escolas, contribuindo para a formação de uma sociedade pautada na igualdade e na paz (Auad, 2006).

Que a leitura lhe seja *diversamente* produtiva.



***A DESCONSTRUÇÃO DOS
ESTEREÓTIPOS PRESENTES
NAS LENDAS NEGRINHO DO
PASTOREIO E UIRAPURU,
RECONTADAS POR
MAURÍCIO DE SOUSA***

*Igor Leite Sousa
Christopher Smith Bignardi Neves*

A DESCONSTRUÇÃO DOS ESTEREÓTIPOS PRESENTES NAS LENDAS *NEGRINHO DO PASTOREIO* E *UIRAPURU*, RECONTADAS POR MAURÍCIO DE SOUSA

14

Igor Leite Sousa
Christopher Smith Bignardi Neves

1 INTRODUÇÃO

A importância da literatura infantil há muito vem sendo reconhecida por especialistas da área, inclusive sendo incentivada por programas governamentais. Coelho (2000) afirma tratar-se de uma representação da vida, do homem e do mundo, de como ele se vê inserido na sociedade ou até de como ele vê a sociedade. Porém, não é possível afirmar que todos os escritos destinados aos menores expressam essas representações de maneira fidedigna. França (2006) reitera a presença de vários estereótipos referentes aos negros na literatura do século XX.

Em 2009 o cartunista Maurício de Sousa recontou e ilustrou os clássicos nacionais *Negrinho do Pastoreio* e *Uirapuru* no livro *Lendas Brasileiras*. Ambos pertencem à uma coletânea publicada pela editora Girassol que também acompanha CD com a narração. Embora o autor mereça crédito pela qualidade estética e pelo esforço em reunir lendas de várias partes do Brasil em um único volume, os recortes citados chamam a atenção pela presença de estereótipos que fazem alusão aos negros e aos índios, respectivamente. Bonin e Ripoll (2012) e Thiél (2013) defendem a presença de diversas concepções que dizem respeito aos índios em volumes de produções culturais nacionais e internacionais. Já Silva (2005) e Lima (2005), sustentam que personagens negros costumam estar atrelados à pobreza e à escravidão quando observados em exemplares de nossa literatura. O uso destes autores é fundamental para referendar este artigo, que almeja explicitar e refletir sobre como as acepções comentadas aparecem na obra do autor e cartunista brasileiro.

Escrever para os mais jovens não é tarefa fácil. Trata-se de um público inexperiente e que pode ser altamente influenciado pelo conteúdo com que interage. Assim, é válido pensar se a forma genérica com que o criador da

Turma da Mônica expõe a cultura indígena em sua publicação, bem como o enfoque simplório destinado aos personagens negros – que no texto nada mais simbolizam além do passado escravagista – são as maneiras mais indicadas de se abordar ambas as etnias. Segundo Rozin (2009), o trabalho com outras culturas deve estar respaldado em sólidos conhecimentos, em prol de se evitar equívocos. Desta forma, a relevância da ideia se apoia no interesse em contribuir com a qualidade de uma literatura destinada a um ser que ainda está em processo de formação: a criança.

2 METODOLOGIA

A metodologia de pesquisa aplicada foi a qualitativa porque o foco está na interpretação feita do corpus, não em sua quantificação: “geralmente, o pesquisador qualitativo está interessado na interpretação que os próprios participantes têm da situação sob estudo” (DALFOVO; LANA; SILVEIRA. 2008, p. 10). Segundo estes pesquisadores, para um diagnóstico que vise a qualidade, como é o objetivo, toda a teoria produzida se dá por meio de análises empíricas, para posteriormente ser aperfeiçoada com a voz de outros autores. Assim, primeiro houve a observação pessoal do trabalho do Maurício de Sousa, para depois confirmá-la com base na literatura disponível sobre os negros e os povos indígenas. A fonte das informações que possibilitaram a pesquisa foi totalmente teórica, de caráter subjetivo, já que o foco de interesse foi a perspectiva dos envolvidos, e também processual, visto que “a ênfase está no entendimento e não num objetivo pré-determinado, como na pesquisa quantitativa” (DALFOVO; LANA; SILVEIRA. 2008, p. 10).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A) Negrinho do Pastoreio: Nova Versão, Velhos Estereótipos

É coerente dizer que não é fácil encontrar livros de histórias infantis que apresentem personagens negros, ainda mais se o interesse for vê-los como protagonistas. Em *Lendas Brasileiras* (2009), porém, Maurício de Sousa leva uma criança negra aos holofotes e faz com que todo o enredo da história gire em torno dela. Embora seja um autor conhecido por dar espaço à diversidade, podemos dizer que falta fôlego quando o assunto é a representação dos negros, já que determinados elementos verbais e não verbais não fazem jus à grandiosidade da etnia.

Iniciando pela capa, é possível verificar como nesta obra o negro também é atrelado ao passado de segregação, devido à imagem de uma criança descalça e malvestida, montando um cavalo adulto que poderia muito bem ser montado por pessoas de mais idade. Ao fundo, há o contraste visual do vilão cujo olhar está fixo sobre o “Negrinho”, que sequer possui nome, indicando uma liberdade ceifada, tal como acontecia durante a escravidão. Sabemos que a narrativa apenas reproduz uma lenda famosa da cultura brasileira a partir de um novo traço, ou seja, não se trata de uma criação inédita, e sim de uma releitura. Contudo, é interessante perceber como este novo traço visualmente traz à tona preconceitos e estereótipos dos quais já estamos saturados.

Mas, quem escreve ou desenha a obra? Descolando o autor do ilustrador, a obra da editora, podemos observar melhor a conexão de um sistema de crenças e valores que se reconstrói através das imagens. Nessa dimensão, a literatura é, portanto, um espaço não apenas de representação neutra, mas de enredos e lógicas, onde ‘ao me representar eu me crio, e ao me criar eu me repito’. E se verticalizarmos, nesse contexto, o tema das relações raciais no Brasil, o livro infanto-juvenil torna-se um documento importante para uma análise. (LIMA, 2005, p. 102).

O autor apresenta o protagonista como “*miúdo e fraquinho, mas muito habilidoso*” reiterando a interpretação que associa o personagem ao passado escravo dos negros, já que a condição física debilitada pode ser consequência do excesso de trabalho. O antagonista gaúcho, por outro lado, apresenta feição robusta e pele extremamente branca, ilustrando o passado de submissão racial que já houve nas estâncias de seu Estado.

Após “Negrinho” realizar seu árduo trabalho, percebe-se mais adiante que o personagem precisou descansar para tentar aliviar o frio e a fome que naturalmente sentira. A escassez de roupas quentes e de algum alimento para acompanhá-lo durante a jornada de resgate aos cavalos indica a ausência de pais ou qualquer outro adulto preocupado com o bem-estar da criança. Mais adiante, mesmo conseguindo a proeza de resgatar nada menos que 29 de 30 cavalos, o menino nada recebeu além de acusações sem provas e uma série de golpes. Posteriormente, o senhor do chimarrão ainda ordena que o jovem vá novamente atrás do animal fujão. Pois bem, embora houvesse um esforço sobre-humano por parte de “Negrinho”, a tarefa não foi cumprida e o castigo veio ainda pior. Castigo esse que foi capaz de atrair um público inter-racial que, como era de se esperar, demonstra piedade pelo jovem, sem, entretanto, defendê-lo. Para ilustrar essa cena, Maurício de Sousa, retrata os personagens negros descalços e malvestidos. Vale observar também a presença de uma mulher negra, provavelmente mãe

da criança que carrega, cuja vestimenta se assemelha à das responsáveis pelo serviço doméstico, dando a entender que esta prestava serviços na casa grande.



Fonte: Editora Girassol, 2009.

Assim, é possível afirmar que

de um modo geral, o negro é representado nas ilustrações e descrito como pobre. Porém, a representação do pobre corresponde à do miserável, uma vez que é descrito e ilustrado como esfarrapado, morador de casebres, pedinte ou marginal. (SILVA, 2005, p. 29).

Depois de outra sessão de pancadas sucedida por uma noite no formigueiro, não fica difícil imaginar o destino do jovem montador: a morte. Neste ponto a história atinge o ápice emocional, convidando os leitores a refletir sobre até que ponto vai a crueldade humana. Tal apelo não é incomum em histórias que incluem negros:

as abordagens naturalizam o sofrimento e reforçam a associação com a dor. As histórias tristes são mantenedoras da marca da condição de inferiorizados pela qual a humanidade negra passou. Cristalizar a imagem do estado de escravo torna-se uma das formas mais eficazes de violência simbólica. Reproduzi-la intensamente marca, numa única referência, toda a população negra, naturalizando-se, assim, uma inferiorização datada. A eficácia dessa mensagem, especialmente na

formatação brasileira, parece auxiliar no prolongamento de uma dominação social real. O modelo repetido marca a população como perdedora e atrapalha uma ampliação dos papéis sociais pela proximidade com essa caracterização, que embrulha noções de atraso. (LIMA, 2005, p. 103).

A narrativa assinala, pesarosamente, que foi necessária intervenção divina para que o patrão se arrependesse e se desculpasse por sua conduta vergonhosa. Valendo-se de uma estética religiosa, o cartunista retrata a aparição de uma santa, bem como a de todos os cavalos que outrora estavam desaparecidos. Como um ser celestial, “Negrinho” monta no cavalo mais valioso e segue para o céu sem dizer uma palavra sequer, deixando o antagonista aos prantos com a dúvida de que se foi perdoado ao não. De escravo à entidade celestial, as páginas seguintes mostram como o sofrimento do protagonista deu origem a uma entidade religiosa que dizem ser capaz de nos ajudar a encontrar o que está desaparecido.

Na última página, quando a inclusão de Negrinho no plano superior já fora confirmada devida a auréola que este passa a utilizar, vê-se a imagem de uma família branca, de olhos claros, encontrando um brinquedo que por um momento não se soube o paradeiro. A estética do ambiente e o rumo da história indicam que o acontecimento se deu num tempo contemporâneo, e numa família abastada financeiramente, levando-nos a questionar o porquê de não retratarem pessoas negras recebendo o amparo divino, ao invés de simplesmente solicitá-lo como na página 134, já que os caucasianos, segundo o censo de 2010 do IBGE, constituem a minoria no país. Verifica-se então, por meio dos elementos visuais, que os negros foram associados à enfermidades e sofrimento, enquanto que os brancos retratam alegria e satisfação.

Acredita-se que Mauricio de Sousa não tenha se dado ao trabalho de produzir conteúdo racista e preconceituoso. No entanto, alguns de seus traços podem ilustrar os estereótipos e a discriminação que tanto se busca combater. Desta forma, fica nítida a importância da análise prévia de uma literatura destinada à criança que ainda não compreende a complexidade que as relações étnico-raciais assumem em nosso país.

Representações do Negro na Literatura Infanto-Juvenil Brasileira

Para discorrer sobre a inclusão de personagens negros na literatura infanto-juvenil brasileira é preciso refletir sobre um processo histórico marcado pelo racismo e desvalorização da cultura africana. Ao passo que a estética europeia foi (e ainda é) largamente valorizada, aquilo que não ressaltava o mito da

superioridade do homem branco não recebia atenção. Essa concepção, segundo França (2006), perdurou durante o século XX e pode ser facilmente encontrada em exemplares de nossos escritores.

Ao contribuir com diversos estereótipos depreciativos em relação ao negro, Monteiro Lobato representou a posição ideológica de muitos no período em que viveu. Ainda de acordo com França (2006), por meio de contos como *Bocatorta* e *O Jardineiro Timóteo*, é possível verificar que o escritor paulista responsabilizava a miscigenação pelo atraso social da nação. Tais obras têm gerado discussões sobre a aparente necessidade de editar determinados trechos ou mesmo não oferecer às crianças escritos legítimos do autor, devido à grande carga de estereótipos.

Nessa perspectiva, acredito ser indispensável uma análise das formulações ideológicas de Lobato, uma vez que, como já foi salientado neste trabalho a partir das reflexões de Bastide (1972), a literatura não pode ser vista como uma simples representação da vida social e tampouco a reprodução de estereótipos do negro tomada como mera “imposição coletiva”, mas fruto das concepções ideológicas do produtor. Esta objeção explica a existência de obras que mesmo tendo sido escritas num período de intensa difusão de estereótipos negativos do negro, distanciam-se destas construções. (FRANÇA, 2006, p. 64).

Entre os anos 1920 e 1945, o país avançou cultural e tecnologicamente. Na literatura, que estava dialogando com as tendências europeias, é possível encontrar resquícios dos interesses do Estado que tentava impulsionar a modernização a favor do progresso. Essa interferência, segundo Coelho (2000), também se dá na esfera pedagógica, já que os livros destinados aos jovens sempre possuíam uma mensagem a ser ensinada. É perceptível que o interesse pela modernização da sociedade objetivava transformá-la numa Europa sul-americana, sem espaço para os não-brancos mesmo nas histórias infantis.

Num momento sócio histórico em que políticos e intelectuais almejavam um país moderno aos moldes da “civilização” europeia, todos os meios possíveis foram utilizados para divulgar a imagem de grandeza do País no intuito de colocá-lo nos rumos do desenvolvimento. Nesse sentido, tudo o que não estivesse dentro do padrão exigido teria de ser simplesmente apagado. No caso da população negra, passar uma borracha

no passado vergonhoso significou “eliminar” não só um fato histórico, mas todo um povo e sua influência na nossa conformação nacional. (FRANÇA, 2006, p. 41).

Após a Segunda Guerra Mundial, a relação entre o Brasil e os Estados Unidos se estreitou. Na literatura, o modelo educativo do nacionalismo permaneceu em alta e o negro continuou estigmatizado. Para Coelho (2000) e Gouvêa (2005), tratava-se do “mito da democracia racial”: personagens negros eram atrelados aos espaços rurais e à pobreza, desempenhando funções de auxiliares domésticos e de serviços predominantemente braçais, carregando, desta forma, o estigma de uma ordem social ultrapassada e preconceituosa, que tentava se aproximar da sociedade europeia à medida em que desprezava todos os valores não relativos ao homem branco.

o negro era um personagem quase ausente, ou referido ocasionalmente como parte da cena doméstica. Era personagem mudo, desprovido de uma caracterização que fosse além da referência racial. Ou então personagem presente nos contos que relatavam o período escravocrata, como na obra: Contos pátrios, de Olavo Bilac e Coelho Neto, de 1906, em que os autores descrevem com ternura a figura submissa de Mãe Maria. Essa ausência do negro nas cenas sociais descritas no período remete à sua marginalização após a abolição. O apagamento do negro nos textos da época reflete uma mentalidade dominante voltada para os ideais de progresso e civilização. Procuravam-se eliminar os antigos hábitos urbanos, assim como afastar dos grandes centros os grupos populares, concebidos como focos de agitação e resistência à nova ordem social. (GOUVÊA, 2005, p. 83 e 84).

Com relação aos livros, houve bastante uso dos estereótipos de *negros fieis* e *supersticiosos*, acentuando a exclusão, pois o primeiro termo “funciona como uma estratégia de apaziguamento de conflitos raciais [...], e o segundo apresenta o negro como atrasado, portanto, justifica a sua marginalização” (FRANÇA, 2006, p. 99).

Houve entre 1960 e 1970 o *boom* econômico brasileiro. Porém, os resultados deste avanço são questionáveis já que a elite dominante fora a única beneficiada. Tais transformações contribuíram para uma maior produção de livros infanto-juvenis, tanto que em 1972, a Editora Ática iniciou a produção da famosa *Coleção Vaga Lume*.

Nesse sentido, é possível afirmar que, mesmo mascarada e elitizada, foi do influxo dessa modernização que ocorreu um representativo fortalecimento do campo literário da literatura infantil nacional. A partir das décadas de 60/70, são criadas no Brasil uma série de instituições ligadas à promoção da leitura e da literatura infantil, entre estas destaque: a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (1968), o Centro de Estudos da Literatura Infantil e Juvenil (1973), a Academia Brasileira de Literatura Infantil e Juvenil (1979), além de algumas associações de professores de língua e literatura. (FRANÇA, 2006, p. 41).

O enredo das publicações, segundo Coelho (2000), tendia a abordar problemas reais dos leitores, como a situação social do país, a miséria, a marginalidade, conflitos familiares, a poluição da natureza e o preconceito racial. É válido afirmar que estas propostas estéticas inovadoras, bastante comuns na contemporaneidade, contribuíram para uma melhor representação do negro na literatura infanto-juvenil, embora haja outro fator que também mereça ser mencionado: a valorização da negritude.

Cumprе salientar que o significado do termo “negritude” aqui está posto em sentido lato – com n minúsculo – como “a tomada de consciência de uma situação de dominação e de discriminação, e a consequente reação pela busca de uma identidade negra”. Nesse entendimento, negritude aponta para os diversos movimentos literários que, desde o início do século XX, engajaram-se no despertar da consciência de ser negro e na reversão dos valores negativos associados aos negros pelo discurso colonialista, incluindo o Renascimento Negro nos Estados Unidos, o movimento indigenista no Haiti, o negrismo cubano, e culminando no movimento mundialmente reconhecido como Negritude – com n maiúsculo –, que se refere àquele surgido por volta de 1934, em Paris. (PEREIRA, 2013, p.1).

Embora ainda haja muito há progredir na luta por uma sociedade não opressora, avanços vêm sendo constatados à medida em que o combate político se intensifica. Hoje, é possível perceber a militância a favor da igualdade presente da literatura infantil, como em *Menina Bonita do Laço de Fita* (1996), de Ana Maria Machado e *Nó na Garganta* (1980) de Mirna Pinsky, por exemplo.

Esta pesquisa procura assumir uma postura favorável à igualdade racial ao denunciar uma literatura que, ao menos graficamente, privilegia determinada

etnia. No entanto, compreende-se que identificar estereótipos não é suficiente para cessá-los, e que

somente uma mudança no tipo de relação estabelecida entre a emissão e recepção poderá alterar características intrínsecas da produção cultural para as crianças. Tal mudança será decorrência de uma nova ótica que incorpore o ponto de vista da população negra aos estudos voltados para essa produção. E, mais ainda, advirá de ações efetivas para o combate ao preconceito. (NEGRÃO, 2013, p.64).

B) A Carência Representativa da Cultura Indígena No Conto Uirapuru

É sabido que abordar a cultura indígena numa proposta de literatura é uma empreitada bastante complexa, seja pela multiplicidade de detalhes ou pela ausência de bases confiáveis para se guiar. Prova disto é o brasileiro, em geral, não possuir grande conhecimento sobre histórias de índios, principalmente se as compararmos à fama dos contos clássicos de Perrault ou dos Irmãos Grimm. Mesmo entre os mais estudados, que outro livro além de *Iracema* pertence à sabedoria coletiva quando o enfoque repouse sobre a temática indígena?

Assim como acontece com *O Negrinho do Pastoreio*, é interessante perceber como na narrativa *Uirapuru*, Maurício de Sousa contribui em certos pontos para uma interpretação que definitivamente não valoriza os índios em sua completude.

A capa da página que introduz a lenda merece destaque positivo pela qualidade estética que consegue expressar parte da diversidade amazônica através dos diferentes tons de verde aplicado na flora, além da quantidade de detalhes nas roupas dos índios. Este conjunto de características gráficas permite aferir uma série de significados apenas a partir da observação das imagens, como a desconfiança do índio mais velho e a sintonia entre a índia e o pássaro alaranjado. Desta forma, compreende-se com mais facilidade as palavras de Souza (1998) quando a pesquisadora afirma que

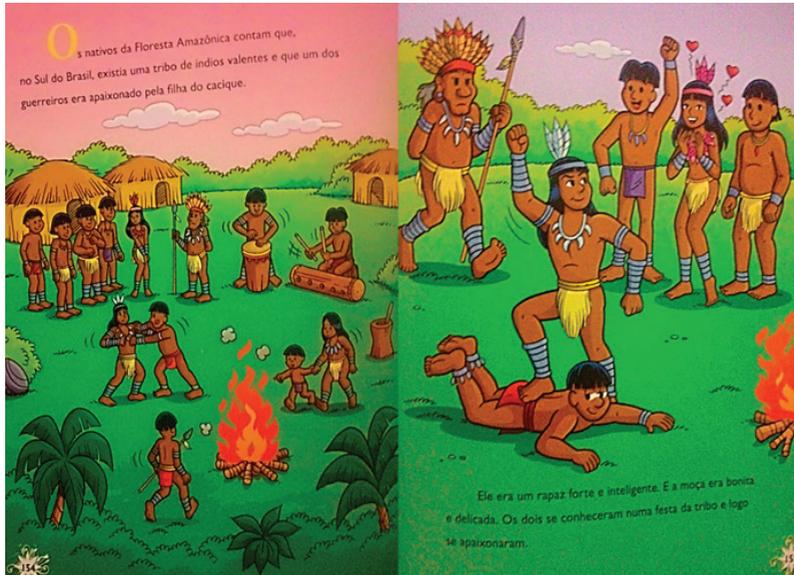
ao se pensar a imagem através do verbal, acaba-se por descrever, falar da imagem, dando lugar a um trabalho de segmentação da imagem. A palavra fala da imagem, a descreve e traduz, mas jamais revela a sua matéria visual. Por isso mesmo, uma “imagem não vale mil palavras, ou outro número qualquer”. A palavra não pode ser a moeda de troca das imagens (Davidson, 1984). É a visualidade que permite a

existência, a forma material da imagem e não a sua co-relação com o verbal. A não co-relação com o verbal, porém, não descarta o fato de que a imagem pode ser lida. Propriedades como a representatividade, garantida pela referencialidade, sustentam, por um lado, a possibilidade de leitura da imagem e, por outro, reafirmam o seu status de linguagem. (SOUZA, 1998, p.3).

A seqüência, no entanto, gera curiosidade ao apresentar o excerto *“existia uma tribo de índios valentes e que um dos guerreiros era apaixonado pela filha do cacique”*. Isto porque a cultura indígena está distribuída em várias tribos, daí a necessidade da especificação. O fato do autor não citar logo de início a qual tribo se refere pode contribuir para o conceito de *índio genérico* apresentado por Freire (2009), que representa a ignorância do homem branco com relação aos diversos grupos de costumes diferentes que coexistem em nosso país.

A primeira ideia que a maioria dos brasileiros tem sobre os índios é a de que eles constituem um bloco único, com a mesma cultura, compartilhando as mesmas crenças, a mesma língua. Ora, essa é uma ideia equivocada, que reduz culturas tão diferenciadas a uma entidade supra-étnica. O Tukano, o Desana, o Munduruku, o Waimiri-Atroari deixa de ser Tukano, Desana, Munduruku e Waimiri-Atroari para se transformar no “índio”, isto é, no “índio genérico”. [...] Hoje vivem no Brasil mais de 200 etnias, falando 188 línguas diferentes. Cada povo tem sua língua, sua religião, sua arte, sua ciência, sua dinâmica histórica própria, que são diferentes de um povo para outro. (FREIRE, 2009, p.4).

Mais adiante, é possível compreender que a história provavelmente aborda a tribo tupi-guarani, devido à referência que o cacique faz ao deus do trovão Tupã. Analisando às ilustrações, percebe-se a presença de um sutil machismo ao refletir-se sobre o cunho das ações expostas: os homens estão lutando entre si, além de um deles apresentar-se com uma lança, induzindo o leitor a pensar que este que estava praticando atividades de caça, enquanto que as mulheres estão ocupadas cuidando das crianças e admirando o comportamento selvagem dos índios. O trecho seguinte, *“Ele era um rapaz forte e inteligente. E a moça bonita e delicada”* possui adjetivos que reforçam estereótipos acerca dos gêneros, haja vista a relação que costuma ser feita em nossa sociedade, que diz que o gênero masculino é exclusivamente pertencente ao homem biológico bem como o gênero feminino, à mulher biológica.



Fonte: Editora Girassol, 2009.

Na continuação da lenda a criança leitora é capaz de perceber como a mulher não tem voz ativa dentro da tribo, uma vez que o casamento da filha do cacique depende unicamente do mesmo. Santos (2012) diz que “Nas sociedades indígenas não é diferente. Os marcadores de gênero são ditados pelo costume” (p. 97). Quando o casal apaixonado é descoberto pelo chefe do grupo, há uma expressiva rejeição ao romance, estando tal ocorrência indo contra aos princípios de uma cultura que, segundo Alves (2012) “não permite que sejam feitas críticas aos outros” (p. 366). Talvez o repúdio do cacique se dê devido ao desrespeito que o escolhido pela protagonista demonstrou em não cumprir todas as etapas que o grupo abordado exige para a oficialização do matrimônio, demonstrando mais uma inadequação da obra para com a civilização abordada, se é que o índio em questão pertence de fato à tribo tupi-guarani.

A sua vida é orientada por várias crenças: religiosas e culturais, que marcam a sua existência desde a infância até a velhice. Nos aspectos que se referem à sexualidade, casamento, gestação e nascimento dos filhos, intervalo entre gestações, aborto, esterilidade, planejamento familiar e menopausa, estas crenças na maior parte das vezes são orientadas pelos aspectos religiosos do seu grupo e precisam ser respeitadas para haja a preservação e continuidade da identidade coletiva. A cultura do povo guarani, não pode ser compreendida sem a religião,

esta é um elemento fundamental para esta etnia, por ser o eixo norteador da relação deste povo com a vida. (ALVES, 2011, p. 364).

Atendendo a um pedido do cacique, o índio é transformado em ave por Tupã, enquanto que a índia permanece na forma humana. Porém, a incompatibilidade biológica não foi suficiente para apagar o sentimento entre os protagonistas, já que ambos continuaram a se encontrar, e agora, embalados pelo canto gracioso do pássaro recém-criado.

O cacique condena a atitude da própria filha e determina que os melhores caçadores da tribo se livrem definitivamente do pássaro desprezado. O autor então apresenta o seguinte trecho a partir da voz da índia: *“Não vou fugir! Ficar longe de você é pior que a morte!”. As exclamações presentes na frase revelam um eu lírico totalmente apaixonado e devoto ao índio transformado em pássaro. Tal ocorrência demonstra a importância do amor na configuração desta sociedade, cujas ações, assim como as nossas, são determinadas pelo sentimento:*

As concepções sobre o amor são de extrema importância para a organização das várias culturas e sociedades porque implicitamente definem o que é apropriado e desejável nas relações entre os indivíduos. Especialmente nas sociedades ocidentais o amor tem sido entendido como basilar na interação social, sendo para alguns/as autores/as a chave de todas as escolhas humanas. (NEVES, 2007, p.1).

A índia ainda acrescenta: *“Mas se seu souber que você está vivo, minha tristeza será menor, porque, em algum lugar, você continuará cantando o nosso amor!”. Toda esta estima à outra pessoa faz o leitor refletir sobre a força do afeto verdadeiro e sobre o quanto um é capaz de ceder para a felicidade do outro. A história é por fim encerrada a partir do voo do pássaro à região Amazônica. Suas características físicas são descritas bem como sua habilidade de tocar o coração de todas as espécies a partir de seu canto. O nome da ave é finalmente: Uirapuru.*

A partir do desfecho da narrativa é possível confirmar o que foi dito anteriormente: a boa intenção do autor em salvaguardar o gênero lendas e abordar a cultura indígena. Todavia, é necessário pontuar que o trabalho artístico com os índios deve estar embasado em fontes veríssimas, pois, do contrário, corre-se o risco de sinalar alguns desacertos que em nada representam a riqueza da cultura.

Para trabalhar com a sociedade indígena é necessário um conhecimento prévio a respeito de sua cultura, evitando assim conclusões precipitadas e desenvolvimento de ações equivocadas e incompatíveis com a realidade da cultura em questão. (ROZIN, 2009, p. 14).

Representações do Índio na Literatura Infanto-Juvenil Brasileira

Considerando a vasta presença de índios que existe no Brasil, é possível observar com certa frequência a preocupação da esfera pedagógica em estar elaborando projetos que chamem a atenção para a civilização indígena e para suas peculiaridades. Este enfoque demasiado no caráter exótico do índio muitas vezes é responsável pela construção de um pensamento que o encara como um ser humano diferenciado, não instruído, que mais se assemelha aos animais.

Segundo Ampudia (2015) há maneiras mais eficazes de se abordar a cultura indígena: ao invés de enfeitar a cabeça das crianças com penas de papel e pintá-las com tinta guache, propõe-se mostrar aos alunos que os índios não vivem mais como em 1500. Atualmente, muitos têm acesso à tecnologia, à universidade, e aos benefícios da cidade, e ainda sim permanecem índios. Ao invés de produzir maquetes com ocas e vestir os jovens com cocares, propõe-se uma discussão mediada por fotos, vídeos e uma vasta literatura que contribua com a percepção de que no Brasil existem mais de 200 povos indígenas com características próprias.

Aliás, a palavra *Oca* é de origem Tupi, e não pertence ao vocabulário dos demais povos. Cada povo possui sua própria forma de organização habitacional que varia de acordo com a cultura. Os alunos devem entender que o ser índio não pode reduzir-se a um grupo específico que compartilha os mesmos atributos.

De acordo o censo de 2010 do IBGE, a maior parte dos índios que coexistem em território nacional são representados por nada menos que 15 etnias, sendo: Tikúna (45.045), Guarani Kaiowá (43.401), Kaingang (37.470), Makuxi (28912), Terena (28.845), Tenetehara (24.428), Yanomámi (21.982), Potiguara (20.554), Xavante (19.259), Pataxó (13.588), Saterá-Mawé (13.310), Mundurukú (13.103), Múra (12.479), Xucuru (12.471) e Baré (11.990)

É justificável enxergar a grande quantidade de estereótipos que circulam ao redor dos índios como fator que evidencia as relações de poder que marcam a atual sociedade. Segundo Bonin (2007), investigar essas relações é a maneira de

descobrir o motivo de uns serem “iguais” e outros “diferentes”. No caso dos índios, as diferenças não residem apenas no físico, há um modo de viver particular. Tal ocorrência os distanciam da sociedade tida como “civilizada”, onde são muitas vezes menosprezados. Dessa forma, reconhece-se a importância de desconstruir esse binarismo opressor que infelizmente já está largamente enraizado.

Narrados por estereótipos, os povos indígenas adquirem, na maioria das produções escolares, feições genéricas, fixas, homogêneas, sendo esse um efeito de relações de poder. Nesse sentido, é importante indagar sobre as representações que circulam mais amplamente e que constituem nossas maneiras de entender as culturas indígenas. Embora bastante desconstruída no espaço acadêmico, a narrativa genérica de “índios nus, vivendo na floresta, habitando ocas, adorando o sol e a lua” marca ainda muitos discursos cotidianos, midiáticos, didáticos. (BONIN, 2007, p.2).

Para Bonin (2007), um dos responsáveis pelo entendimento deturpado acerca dos índios e sua cultura é o conceito de multiculturalismo. Vítima de diversas críticas, a corrente costuma acentuar o que há de mais pitoresco em determinada cultura sem observar o contexto ao qual o fenômeno se situa. O capitalismo neoliberal também possui sua parcela de culpa, ao passo que “acolhe e exalta o exótico, no espetáculo contemporâneo da cultura do consumo, e, ao mesmo tempo, investe maciçamente na incorporação das diferenças”. (BONIN, 2007, p.2).

Algo interessante de verificar nas produções literárias que incluem personagens indígenas são as diferenças presentes no enredo quando o autor pertence à comunidade abordada. O contexto é ricamente detalhado a partir de uma perspectiva de quem a vivenciou. Isto não quer dizer que os escritos oriundos de autores “estrangeiros” não conseguem atingir o mesmo nível de qualidade, mas sim que não se aproximam da vida indígena com a mesma exatidão. Evidência disso é que os autores indígenas costumam situar os personagens índios dentro de uma tribo específica, o que não acontece na releitura *Uirapuru* de Maurício de Sousa.

Afirmar “sou índio” faz sentido em contextos de enfrentamento e de luta, ou em momentos em que se busca imprimir determinados significados ao termo, nas lutas pela representação. No entanto em discursos indígenas o que se observa como recorrência são afirmações do tipo “sou kaingang”, “sou guarani”, “sou kambeba”, “sou xukuru”, “sou

truká". E essa parece ser uma característica importante presente nas obras de autoria indígena. (BONIN, 2007, p.8).

O que também é comum predominar nas histórias de autores não índios é o tempo pretérito. Na obra analisada de Mauricio de Sousa, o autor inicia a narrativa com "Os nativos da floresta amazônica *contam* que, no Sul do Brasil, *existia* uma tribo de índios valentes..." essa circunstância, muito comum em materiais didáticos e históricos, contribui com a interpretação dos índios como seres arcaicos e que não existem mais. Pensando na mobilização política de vários grupos indígenas que reivindicam seus direitos atualmente, é fácil compreender a nocividade de encarar os índios meramente como indivíduos do passado.

Considerando a criança leitora como indivíduo em formação, é interessante fornece-lhe opções que estimulem o pensamento crítico e a consciência social. Literaturas que refletem tradições culturais diversas podem ser interessantes ao passo que introduzem novos valores e ideologias. Nesse sentido, de acordo com Thiél (2013), textos indígenas podem ampliar o repertório de crianças e adolescentes, bem como desfazer pré-conceitos e incitar a reflexão.

Com este intuito, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) elaborou um catálogo composto de vários livros infanto-juvenis que possuem personagens indígenas como protagonistas. Disponível desde 2003, a lista reúne nomes de prestígio da literatura destinada aos pequenos, como Rubens Matuk, Ana Maria Machado, Moacyr Scliar, Daniel Munduruku, e muitos outros¹.

É relevante mencionar que a literatura, considerando a definição proposta por Coelho (2000, p. 27), "arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra" é de grande importância para a tradição indígena. Thiél (2013) explica que nos contextos de diversas tribos geralmente há a presença do contador de histórias que reúne os demais membros num círculo e inicia a exposição oral.

A nossa sociedade dita civilizada também se caracteriza pela visão eurocêntrica que prega que os índios são os que devem ser incluídos, que eles são os "diferentes". Segundo Bonin e Ripoll (2011), produções do cinema, da literatura e do teatro vem influenciando esse pensamento, embora não se trate de um fenômeno recente. E,

¹ Mais informações sobre os autores e as histórias estão disponíveis para download, no site <http://www.funai.gov.br/arquivos/conteudo/cogedi/pdf/Livros/O-indio-na-literatura-infanto-juvenil-no-Brasil/O_indio_na_literatura_infanto-juvenil_no_Brasil.pdf>, acessado em dezembro de 2015.

com relação aos índios, muitos estereótipos foram construídos pelo colonizador europeu ao longo dos séculos de dominação. As inúmeras comunidades indígenas, apesar de distintas, tiveram sua identidade étnica construída por discursos homogeneizantes que ficcionalizaram os nativos ora como bárbaros, selvagens, primitivos, carentes de lei, fé e rei, ora como bons selvagens, inocentes, desprovidos de ganância. Ademais, as culturas indígenas foram vistas como ágrafas, por não se expressarem utilizando alfabeto reconhecido ou escrita valorizada pelo colonizador. Pelo fato de não compartilharem um mesmo centro de percepção do mundo, os índios foram classificados como bárbaros, especialmente porque os colonizadores consideravam-se portadores de uma civilização, da qual os índios se encontravam despojados. (THIÉL, 2003, p. 11).

Assim, é evidente a urgência em desconstruir a infinidade de estereótipos que rodeiam a cultura indígena, e a escola pode contribuir com este processo ao proporcionar oficinas de leitura, escuta e discussão de textualidades pertencentes à etnia. Desde a época das colonizações até os tempos modernos, percebeu-se que visões de mundo restritas foram capazes de reprimir e isolar culturas que têm muito a nos acrescentar, portanto, faz-se necessário o entendimento de que todos somos, primeiramente, humanos, e todos almejamos um bem comum: a paz.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi analisar a maneira como os personagens negros e índios são expostos nas lendas *Negrinho do Pastoreio* e *Uirapuru*, recontadas por Maurício de Sousa. Após a observação atenta do referencial teórico, é possível afirmar que ambas as culturas não foram valorizadas em sua totalidade, devido à presença de estereótipos que ajudam a construir uma imagem equivocada durante o momento de leitura.

Percebe-se que a primeira história, segundo especialistas da área, em nada inova com as tradicionais características dos personagens negros quando estes são retratados na literatura e em outras expressões artísticas: pobres, sofrendores, e responsáveis por executar trabalhos que demandam maior esforço físico (LIMA, 2005; SILVA, 2005), assim como os escravos faziam. Embora atualmente hajam escritores que procuram romper com este passado de grandes desigualdades, a

obra de Maurício de Sousa apresenta elementos passíveis de serem questionados, como as vestimentas dos personagens negros em comparação a dos brancos.

No que diz respeito aos índios, os desacertos se manifestam a partir da não definição que o cartunista faz da tribo apresentada na lenda *Uirapuru*, ao introduzi-los apenas como “uma tribo de índios valentes”; além do cunho machista das ilustrações expostas, em que os homens estão lutando entre si (e sendo apreciados por uma personagem feminina) e a mulher de mais idade está cuidando da criança pequena. Tais ações tidas como comuns em nossa sociedade “civilizada”, não foram encontradas na literatura de especialistas com relação aos costumes de várias tribos, o que pode corroborar com Freire (2011) quando o autor apresenta o conceito “índio genérico”, isto é, a ignorância do homem branco com relação aos costumes indígenas.

Apesar das inadequações referentes à determinadas especificidades das culturas, Maurício de Sousa merece crédito por compilar em um volume de grande qualidade estética lendas brasileiras que infelizmente não são mais tão conhecidas (além dos textos analisados neste trabalho, o livro conta com “*Cabra Cabriolã*”, “*Cobra Honorato*”, “*Vitória-Régia*” e muito mais). É válido ressaltar que a interpretação da junção texto-imagem é desenhada pelas formações sociais dos sujeitos leitores, que podem, ou não, ter tido experiências prévias com as etnias abordadas. Desta forma, as observações feitas nesta pesquisa podem não ser enxergues por outros leitores num primeiro momento de apreciação.

A interpretação do texto não-verbal se efetiva, então, por esse efeito de sentidos que se institui entre o olhar, a imagem e a possibilidade do recorte, a partir das formações sociais em que se inscreve tanto o sujeito-autor do texto não-verbal, quanto o sujeito-espectador. O conjunto de elementos visuais possíveis de recorte - entendidos como operadores discursivos - favorece uma rede de associações de imagens, o que dá lugar à tessitura do texto não-verbal. A apreensão dessas relações, por sua vez, revela o discurso que se instaura pelas imagens, independente da sua relação com qualquer palavra. (SOUZA, 1998, p. 9).

REFERÊNCIAS

ALVES, Luiz Alberto Sousa. Ser Índia E Mulher, Vivendo Na Terra Má: Uma Reflexão Sobre A Questão De Gênero Indígena. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2011.

AMPUDIA, Ricardo. O que (não) fazer no Dia do Índio. Revista Nova Escola. Disponível em <http://gestaoescolar.abril.com.br/aprendizagem/nao-fazer-dia-indio-cultura-indigena-624334.shtml>. Acesso em 10 de novembro de 2015.

BONIN, Iara Tatiana; RIPOLL, Daniela. Índios e Natureza na Literatura para Crianças. Teoria e Prática da Educação, v. 14, n. 1, p. 19-29, 2012.

BONIN, Iara Tatiana. Narrativas Sobre Povos Indígenas na Literatura Infantil e Infanto-Juvenil. In: No mundo há muitas armadilhas e é preciso quebra-las. 16º Congresso de Leitura do Brasil. UNICAMP-Campinas, SP. 2007.

COELHO, Nelly Novaes. Literatura infantil: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

DALFOVO, Michael Samir; LANA, Rogério Adilson; SILVEIRA, Amélia. Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. Revista Interdisciplinar Científica Aplicada, v. 2, n. 3, p. 1-13, 2008.

DEDOC - FUNAI. O Índio na Literatura Infanto-Juvenil do Brasil. Brasília: FUNAI/DEDOC, 2003.

FRANÇA, Luiz Fernando. Personagens negras na literatura infantil brasileira da manutenção à desconstrução do estereótipo. Dissertação (Mestrado). UFMT. Cuiabá, 2006.

FREIRE, José Ribamar Bessa. Cinco Ideias Equivocadas Sobre os Índios. IN: Educação, cultura e relações interétnicas/Ahyas Siss. Aloisio Jorge de Jesus Monteiro (orgs.) (2009).

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. Imagens do negro na literatura infantil brasileira. Educação e pesquisa, v. 31. Universidade Federal de Minas Gerais, 2005.

IBGE. Censo Demográfico 2010. Disponível em: <http://www.censo2010.ibge.gov.br> Acesso em 24 de julho de 2015.

LIMA, Heloise Pires. Personagens Negros: Um Breve Perfil na Literatura Infanto-Juvenil. Superando o racismo na escola. Brasília: MEC/SECAD (2005).

NEGRÃO, Esmeralda Vailati. Preconceitos e Discriminações Raciais em Livros Didáticos e

Infanto-Juvenis. Cadernos de pesquisa, n. 65. Universidade de São Paulo, 2013.

NEVES, Ana Sofia Antunes das. As Mulheres e os Discursos Genderizados sobre o Amor: A Caminho do "Amor Confluente" ou o Retorno ao Mito do Amor Romântico? Revista Estudos Feministas, v. 15, 2007.

PEREIRA, Doutorando Rodrigo da Rosa. Da Negritude à Literatura Afro-Brasileira: um Olhar Histórico-Literário. Universidade Estadual da Paraíba. Campina Grande, 2013.

ROZIN, Arnei Júnior, et al. Aspectos Culturais Da Mulher Indígena Guarani. Universidade Estadual de Ponta de Grossa, 2009

SANTOS, Fabiane Vicente dos. Mulheres Indígenas, Movimento Social e Feminismo Na Amazônia: Empreendendo Aproximações E Distanciamentos Necessários. EDUCAmazônia, 2012.

SILVA, Ana Célia da. A desconstrução da discriminação no livro didático. Superando o racismo na escola, 2005.

SOUSA, Mauricio de. Lendas Brasileiras. Girassol, Mauricio de Sousa Editora. São Paulo, 2009.

SOUZA, Tania Clemente de. Discurso e imagem: Perspectivas de Análise Não Verbal. Ciberlegenda, n. 01, 1998.

THIÉL, Janice Cristine. A Literatura dos Povos Indígenas e a Formação do Leitor Multicultural. Educação & Realidade, v. 38, 2013.

SOBRE OS AUTORES

Igor Leite Sousa

Licenciado em Letras, português-inglês, pela Universidade Cruzeiro do Sul, e especialista em Gênero e Diversidade na Escola pela Universidade Federal do Paraná. Pós-graduando em Práticas Reflexivas e Ensino-Aprendizagem de Inglês na Escola Pública pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Foi aluno-pesquisador do Projeto Ler e Escrever, da Prefeitura de São Paulo, onde pôde desenvolver projetos científicos de iniciação à docência. Atualmente é professor concursado de língua inglesa no Estado de São Paulo.

Christopher Smith Bignardi Neves

Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Paranaguá (FAFIPAR, 2009). Com tripla Especialização sendo em: Gestão Escolar pelo Instituto Superior do Litoral do Paraná (ISULPAR, 2010); Questão Social pela Perspectiva Interdisciplinar pela Universidade Federal do Paraná (UFPR-Litoral, 2011), e, Coordenação Pedagógica ofertada pela Universidade Federal do Paraná (UFPR, 2014). Com experiência na área de Educação e Gestão Escolar, realizando pesquisas principalmente nas seguintes áreas: Educação, Diversidade Sexual e Movimento LGBT. Atualmente é Servidor público na Prefeitura Municipal de Paranaguá, exercendo a função de Coordenador Pedagógico, além de prestar consultoria por microempresa própria.



**CONSTRUINDO CAMINHOS
DE IGUALDADE RACIAL NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

*Daniela Gomes Cavalcante
Rosa Frugoli da Silva*

CONSTRUINDO CAMINHOS DE IGUALDADE RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Daniela Gomes Cavalcante
Rosa Frugoli da Silva*

36

1 INTRODUÇÃO

O desenvolvimento integral das crianças deve ser propiciado por meio de experiências de aprendizagem que valorizem sua diversidade étnico-racial e cultural, baseada no pressuposto de uma educação democrática plural e de qualidade.

Com aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) 9394/96, a educação infantil tornou-se um direito da criança, sendo imprescindível respeitar e discutir as diferenças, auxiliando no processo de construção da identidade das crianças pequenas.

Neste contexto atual, há um grande desafio, uma vez que os professores e professoras precisam enriquecer seus conhecimentos para planejar e mediar intervenções pertinentes, qualificando as experiências em prol da construção de práticas para a igualdade racial na Educação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCEER) e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, advindas da Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003, altera o artigo 26-A da LDBN 9394/96, tornando obrigatória a inclusão no currículo oficial do ensino de “História e Cultura Afrobrasileira”, e no seu artigo 79-B e estabelece que o dia 20 de novembro deve ser incluindo no calendário escolar como o “Dia Nacional da Consciência Negra”.

Com a publicação das DCEER, o artigo 1º da resolução salienta a importância da formação inicial e continuada dos professores e professoras, destacando a relevância das teorias e leis se transformarem em ações pedagógicas cotidianas.

O artigo 22, das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica destaca que as crianças são provenientes de variados contextos

socioculturais e devem ser respeitadas e acolhidas pela escola, com ações pautadas nos princípios da individualidade, igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade.

Silva Jr. e Bento (2011) destacam que a Convenção sobre os Direitos da Criança, promulgada pelo Decreto 99.710, de 21 de novembro de 1990, enfatiza as medidas necessárias para assegurar uma educação escolar baseada na dignidade humana da criança, na qual o art.29 frisa a importância do compromisso no sentido de preparar a criança para ter uma vida responsável numa sociedade livre, fundamentada no exercício da compreensão, paz, tolerância, igualdade de sexos e amizade entre todos os povos e grupos étnicos.

A Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais, ratificada pelo Decreto nº 6.177, de 1º de agosto de 2007, em seu artigo 2º, no item 3, que aborda o Princípio da igual dignidade e do respeito por todas as culturas, frisa a identidade cultural como direito essencial da pessoa humana.

Neste sentido, os Referenciais Curriculares da Educação Infantil (RCNEI,) de 1998, afirmam que o desenvolvimento da identidade e da autonomia está interligado com o processo de socialização. Sendo assim, as interações sociais são de suma importância para o reconhecimento do outro e a valorização das diferenças entre as pessoas, contribuindo para o enriquecimento de si mesmas.

É notório que a relação entre a cultura e a educação produz aprendizagens, porém precisamos refletir se os aspectos da cultura afro-brasileira têm sido realmente contemplados na educação escolar.

Os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil Paulistana (2015) afirmam que precisamos reconhecer e considerar as diversas identidades sejam raciais, étnicas, de gênero, territorial e nacionalidade que se inter cruzam nas relações vivenciadas no cotidiano educativo, isto porque, as crianças percebem as diferenças e precisam de informações dentro e fora do âmbito educacional para compreendê-las.

Rosemberg (1999) defende que existe um “pessimismo racial” que pode sofrer rupturas se professores e professoras, bem como a equipe gestora que atua na educação infantil incorporarem atividades que versem sobre as relações étnico-raciais.

Para o Movimento Negro brasileiro in Silva Júnior e Bento (2011, p.31) o sistema educacional trata as crianças negras com hostilidade ao desvalorizar as imagens do seu povo e da sua cultura, ignorando a relevância de sua história,

gerando um impacto perverso na construção da identidade da criança negra, situação que Rosemberg (1986) define como a “trajetória acidentada da criança negra na escola”.

A Educação Infantil é projetada como construtora da cidadania desde a infância. Contudo, com base a literatura e nas reflexões de autores renomados é possível afirmar que as sociedades ocidentais contemporâneas são adultocêntricas. Para romper com esta visão, Kuhlmann (2011) comenta que é preciso considerar as crianças concretas, compreendendo seu processo histórico e sociocultural, reconhecendo-as como produtoras de cultura.

Nesta perspectiva, os profissionais de educação infantil precisam proporcionar ações educativas que abordem referências positivas relacionadas a todos os grupos humanos, valorizando a diversidade.

Os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil Paulistana (2015, p. 59) destacam que;

Assumir este compromisso requer que as educadoras os educadores, assim como Projeto Político Pedagógico considerem os pressupostos legais, ou seja, que as práticas pedagógicas, as relações estabelecidas, os materiais (livros, bonecas (os), brinquedos, filmes, revistas) e ambientes estejam planejados e organizados de forma a combater o racismo, preconceito e discriminação racial/gênero, bem como de construir a percepção positiva das diferenças étnico-raciais e de gênero. Assim, vivenciando um ambiente educacional igualitário na concretude, exatamente, porque nele se respeita e discute as diferenças possibilitando a autoestima dos bebês e crianças negras, indígenas, imigrantes e brancas.

Sodré (2007) amplia o conceito de diversidade ao afirmar que é mais do que simplesmente uma variedade de aparências, visto que se refere a valores atribuídos a determinadas aparências que geram estereótipos, preconceitos e discriminação, uma vez que sugere julgamento de valor.

Segundo Sodré (2007) o diferente é definido a partir do princípio de comparação com aquele que é considerado como uma “referência”, e por ser “modelo” se considera superior. Para este autor, o fato de a diversidade estar mais presente no âmbito cognitivo da sociedade brasileira, aspectos referentes aos afetos e atitudes poderiam auxiliar no processo de aceitação do “diferente”.

Neste contexto, a diversidade revela a importância da valorização da convivência respeitosa e harmoniosa entre seres humanos que possuem características, trajetórias, religiões, culturas, hábitos e linguagens distintas e peculiares.

Segundo Godoy (1996) as crianças negras se sentem desconfortáveis quando necessitam verbalizar ou assumir sua condição étnico-racial, demonstrando interiorização da ideologia negativa em relação às diferenças étnicas, procurando se assemelhar fisicamente ao branco.

Cavalleiro (2000) afirma que o racismo e o preconceito são comuns nos espaços educativos, porém muitas vezes o problema sequer é percebido pelos professores e professoras da educação infantil.

As pesquisas são importantes conquistas teóricas que instigam ações nos âmbitos escolares e na sociedade civil, como por exemplo, as articulações realizadas pelo Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT), que promove o Prêmio Educar para a Igualdade Racial, possuindo um acervo de variadas experiências de promoção da diversidade étnico-racial na educação que inspiram novas propostas¹.

Neste sentido, é fundamental conhecer estratégias que propiciem a desconstrução de conceitos preconceituosos e a superação de estereótipos enraizados nas famílias e na atuação de variados professores e professoras, bem como os demais envolvidos no processo educativo.

Desta problemática indicada, esta pesquisa partiu do seguinte questionamento: Quais são as situações em que as relações de desigualdade racial apresentam-se na vida das crianças? Como as instituições de educação intervêm nos espaços de enfrentamento e ações para a promoção da igualdade racial?

Portanto, este artigo teve como objetivos refletir sobre a temática da diversidade étnico-racial na primeira infância, identificando os enfrentamentos e ações de profissionais de educação infantil e as famílias no que se refere à igualdade racial.

1 O CEERT tem como objetivo contribuir para a elaboração e execução de políticas públicas que valorizem e estimulem a promoção da diversidade humana, considerando a importância da educação infantil na formação do indivíduo. <http://www.ceert.org.br/programas/educacao/educacao-infantil>. Acesso em: 06/01/2016.

2 METODOLOGIA

Para a realização deste artigo foi utilizada a metodologia qualitativa, por meio da pesquisa participativa em que a pesquisadora foi a campo, com intuito de coletar dados sobre as ações de profissionais sobre as ações da diversidade étnico-racial.

40

Neste sentido, realizou-se a pesquisa de campo no Centro de Educação Infantil (CEI) Onadyr Marcondes que atende 234 crianças de 0 a 4 anos de idade, pertencente à Diretoria Regional de Santo Amaro, na Rede Municipal de São Paulo, que desenvolve o projeto norteador de ações pedagógicas, intitulado “Traçando e trançando os laços da igualdade”². No ano de 2013 o projeto foi ganhador do 1º Prêmio Municipal de Educação em Direitos Humanos da Cidade de São Paulo.

Durante a pesquisa de campo foi possível identificar documentos datados desde 2012 no CEI Onadyr Marcondes, no qual estão descritos os percursos históricos do projeto. Nesta inserção também, fundamentalmente houve observação, registro das atividades e relatos ocorridos durante as atividades realizadas junto às famílias e as crianças do projeto.

Para a realização do trabalho educativo, os profissionais do Centro de Educação Infantil se inserem nos espaços em que a comunidade escolar está inserida, situada no Bairro Cidade Ademar, por meio de visitas às famílias e as pessoas que moram nos arredores da escola. Nestas visitas promovem reuniões e encontros do Conselho Escolar nas quais são realizadas discussões e socializações referentes às interações vivenciadas no cotidiano, instigadas pelo questionamento: Quais são as situações em que as relações de desigualdade racial apresentam-se na vida das crianças?

Para a coordenadora do CEI Onadyr Marcondes, as visitas são pontos de partida para o conhecimento dos problemas, sonhos e desafios do ponto de vista da comunidade, qualificando a prática pedagógica da unidade, isto porque as experiências de parceria traçam caminhos mediados pela realidade sócia histórica e cultural das crianças e suas famílias, objetivando sua transformação pautada na ampliação da consciência social do problema e mobilização de educadores, gestores, familiares e comunidade.

Como o CEI atende crianças de 0 a 4 anos, as práticas pedagógicas são de

2 O Projeto “Traçando e trançando os laços da igualdade” foi premiado em 2013, no 1º Prêmio Municipal Educação em Direitos Humanos da Cidade de São Paulo que busca incentivar projetos dentro da rede Municipal de Ensino que fortalecem iniciativas valiosas de afirmação da cultura de Direitos Humanos.

acordo com a faixa etária. Portanto, no projeto educativo constam as ações feitas com as crianças, como rodas de conversa e rodas de leitura utilizando livros em que os personagens principais são negros, contendo também o cenário africano, proporcionando a reflexão da temática.

Para trabalhar com crianças pequenas foi utilizada pelos profissionais do CEI a metodologia lúdica, mediada por brincadeiras, bem como rodas de histórias, cujos enredos valorizam elementos e personagens que abordam a igualdade racial e a cultura africana, dos quais cabe destacar os livros: Bruna e a Galinha de Angola, de Almeida, Gercilga, editora Pallas, ano 2004; Chuva de Manga, cujo autor é Rumford, James, editora, Brinque Book, ano 2005; O Cabelo de Lelê, de Belém Valeria, Editora Ibepe Nacional.

Outra ação observada foi o desfile das crianças, momento em que tiveram a oportunidade de mostrar sua beleza natural, usando seus cabelos soltos, com valorização da sua imagem diante de espelhos e das outras pessoas.

Cabe ressaltar o trabalho desenvolvido com relação os diferentes tipos de beleza através de imagens, espelhos, fotografias que valorizaram a diversidade humana, possibilitando que meninos e meninas negras construam sua identidade de forma positiva.

As rodas de música e danças também foram propiciadas para as crianças, nas quais tiveram a oportunidade de conhecer ritmos de origem africana, bem como entrar em contato com instrumentos musicais característicos da cultura como: caxixi, afoxés, agogô, kalimbas, ganzá, bongo, timbá de corda, dentre outros, com visualização de vídeos para ampliação do repertório e da formação continuada.

Os filmes como Kiriku e a feiticeira, Azur e Asmar, assim como os episódios da série da Cor da Cultura foram projetados para as crianças e estas enquanto assistiam expressavam verbalmente suas curiosidades.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O CEI Onadyr Marcondes pauta as suas práticas educativas na concepção humanizadora e freireana, desenvolvendo o Projeto Político Pedagógico da instituição com destaque para questões relacionadas à transformação social, principalmente dos contextos de desigualdade e, sobretudo, a racial, que marcam a vida de bebês, crianças e adultos.

A partir da análise dos documentos que registraram as reuniões pedagógicas e as Reuniões de Conselho Escolar foi possível verificar o processo de criação coletiva de espaços de formação, possibilitando o encontro entre profissionais para troca de experiências sobre as práticas educativas, revelando a necessidade da construção de conhecimentos com bebês, crianças pequenas e suas famílias, sobre o valor das diferenças e a relevância do enfrentamento das situações de desigualdade e preconceito que permeiam o cotidiano.

Nos momentos de formação dos professores e professoras tornou-se explícito o reconhecimento e compreensão das crianças como sujeitos de direitos, que são constituídas pelo seu contexto social, assim como este se transforma com elas. Este fato é corroborado por Dias e Silva Júnior (2011) ao indicarem que é necessário abordar os aspectos das relações raciais desde a Educação Infantil, isto porque as marcas raciais despertam a curiosidade das crianças e desencadeiam conflitos que precisam ser mediados.

Neste sentido, foi possível notar que a proposta de trabalhar a promoção da igualdade racial com crianças pequenas na unidade supracitada é fundamentada na escuta atenta das “vozes” das crianças e de suas famílias que revelam marcas históricas de desigualdades e desvalorização das diferenças.

Em campo foram coletados discursos que revelaram expressões das relações étnico raciais das crianças, como: Uma menina de 2 anos e meio falou: “-Eu não quero essa boneca. Ela é preta. Ela é feia”, outra menina de 3 anos disse: “-Quando eu crescer quero ser branca”, e outra menina de 3 anos compartilhou: “-Meu cabelo é feio, ele é ruim”.

No decorrer da pesquisa as manifestações referentes ao objeto pesquisado foram evidenciando que as crianças não nascem com conceitos específicos de determinada ideia sobre valores socioculturais, entretanto revelam valores adquiridos no meio em que pertencem conforme vivenciam experiências sociais e culturais.

Em diversas situações como reuniões e Conselho Escolar as famílias puderam socializar suas vivências uma mãe relatou: “- Minha filha me perguntou por que ela é daquela cor (negra). E eu não soube o que falar. E ela disse que não queria ter aquela cor. Eu não sei explicar porque somos negros”.

Diante desta realidade, os profissionais do Centro de Educação Infantil pesquisado construíram uma prática pedagógica promotora da igualdade, desconstruindo estereótipos e contribuindo com o processo de construção da identidade infantil, mediado pela valorização da diversidade humana, rompendo

com o silêncio através de ações propositivas.

O relato de uma mãe de uma menina de 3 anos, na reunião do Conselho Escolar evidencia a importância deste trabalho, pois diante de uma situação preconceituosa ela afirmou sua identidade de maneira positiva “- Minha filha foi chamada de “neguinha pelo condutor de transporte escolar”. E imediatamente ela respondeu em tom firme: - Eu não sou neguinha. O meu nome é Shirley”. Neste momento, a criança teve condições de responder a partir de sua identidade de pessoa e não com estereótipos que desqualificam sua origem étnico-racial.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa foi identificadas manifestações de marcas negativas nas relações de desigualdade racial apresentadas na vida das crianças. Neste sentido, há de se considerar que os profissionais da educação infantil têm um papel decisivo no processo de formação da identidade das crianças e de suas famílias, devendo pautar seu trabalho nos princípios da individualidade, igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade, valorizando as diferenças e ressaltando as especificidades.

As instituições de educação como identificadas no projeto do CEI, podem se tornar espaços de enfrentamento, propiciando ações para a promoção da igualdade racial e o professor e a professora devem contribuir intencionalmente para que as relações étnico-raciais não fiquem somente nos dispositivos legais. Nesta perspectiva, Silva Júnior e Bento (2011) comentam nas suas pesquisas que as crianças devem ser estimuladas no processo de construção de conhecimentos, bem como na formação de atitudes de solidariedade, para que possam aprender a identificar e superar ações preconceituosas.

Para que a Lei 10.369/2003 tenha êxito na prática destaca-se a necessidade de investir no processo de formação inicial e continuada de professoras e professores preparando-os para lidar com a diversidade cultural no cotidiano escolar, criticando o currículo e as práticas preconceituosas, rompendo paradigmas e construindo ações propositivas transformadoras, mais humanas e solidárias.

Mandela (1994) chama a atenção de todos para o papel libertador do amor: “Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar”.

Portanto, é imprescindível construir caminhos de igualdade racial desde a educação infantil, pois nesses contextos, meninos e meninas participam de um conjunto de interações sociais e, conforme a maneira como são tratados interiorizam uma autoimagem que influencia de forma relevante no processo de construção de suas identidades.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. MEC/SECAD/SEPPIR. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura AfroBrasileira e Africana para a Formação de Professores. Brasília, 2005.

_____. SÃO PAULO. Ministério da Educação. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: Ministério da Educação (MEC) Secretaria de Educação Fundamental (SEF), 1998.

CAVALLEIRO, Eliane. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2000.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). Conselho Pleno (CP). Decreto n.º 99.710, de 21 de novembro de 1990. Convenção sobre os Direitos da Criança. Ratificada pelo BRASIL. Decreto 99.710, de 21 de novembro de 1990. Ratificada pelo Brasil em 22 de novembro. Diário Oficial da União, Brasília, 22 novembro de 1990.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

GODOY, Eliete Aparecida de. A representação étnica por crianças pré-escolares. In: IV Simpósio Internacional de epistemologia Genética, 1996, Águas de Lindóia. XIII Encontro Nacional de professores do PROPPE, 1996.

KUHLMANN, Moisés Júnior. Infância e educação infantil: uma abordagem histórica. Porto alegre: Mediação, 2011, 2ª ed.

ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. Cadernos de pesquisa. São Paulo, nº107, p. 7-40, 1999.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Paulistana. São Paulo: SME / DOT, 2015.

SILVA JÚNIOR, Hélio; BENTO, Aparecida Silva. Práticas pedagógicas para a igualdade racial na educação infantil. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade- CEERT, 2011.

SODRÉ, Muniz. Invenção do contemporâneo: a ignorância da diversidade, 2007.

SOBRE AS AUTORAS

Daniela Gomes Cavalcante

Graduada em Pedagogia pela Universidade Cidade de São Paulo (UNICID). Realizou variados cursos na área da Educação, com ênfase na perspectiva dos Direitos Humanos. Especialista em Gênero e Diversidade na Escola pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Atualmente é professora de Educação Infantil na Rede Municipal de São Paulo.

Rosa Frugoli da Silva

Graduada em Psicologia e Especialista em Educação e Sociedade pela Universidade Taubaté. Mestre em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC). Atualmente é doutoranda no Programa de Pós-graduação em Saúde Coletiva pela Universidade de São Paulo (UNIFESP).



**AGRESSÃO SILENCIOSA,
BULLYING ENTRE
ESTUDANTES: CAUSAS E
EFEITOS**

*José Batista de Aquino
Christopher Smith Bignardi Neves
Clóvis Wanzinack*

AGRESSÃO SILENCIOSA, BULLYING ENTRE ESTUDANTES: CAUSAS E EFEITOS

José Batista de Aquino
Christopher Smith Bignardi Neves
Clóvis Wanzinack

48

1 INTRODUÇÃO

Antes de iniciarmos a discussão do tema desta pesquisa, acreditamos ser conveniente apresentarmos ao leitor os motivos que nos levaram a escolher o assunto estudado. Efetivamente este estudo começou a se delinear no decorrer do curso de pós-graduação em Gênero e Diversidade na Escola, mais precisamente, durante a disciplina Violência e *Bullying* cursada no primeiro trimestre de 2015, quando houve o contato com os textos de referências e, mais especificamente ao assistirmos aos filmes *Bullying* provocações sem limites e *Cyberbullying*. O primeiro mostra a trajetória de um estudante vítima de *bullying*, e o outro conta a história de uma adolescente que após ganhar um computador de presente de sua mãe, passa a sofrer *bullying* online.

Depois disso passamos a observar melhor o cotidiano dos nossos educandos no ambiente escolar, percebendo que na escola em análise há casos semelhantes, não com a mesma intensidade, mas que nos causam preocupação. Neste sentido decidimos investigar com mais atenção, se existe de fato casos de *bullying* entre os estudantes e, se eles sabem diferenciar o *bullying* de outros tipos de violência, bem como tal fenômeno se caracteriza. Em seguida procuramos aprofundar nossos estudos acerca do assunto, por meio do embasamento teórico.

Encontramos respaldos para nossos questionamentos em Barros, Carvalho e Pereira (2009), Silva (2010), Matos (2012), Chalita (2008) e Lopes Neto (2005). De acordo com esses autores, o *bullying* é um fenômeno mundial que vem causando preocupação, principalmente aos profissionais da educação, visto que sua manifestação se dá prioritariamente no ambiente escolar, mas que pode ter ramificações em outros ambientes, como o virtual, denominado de *cyberbullying*.

O *cyberbullying* caracteriza-se por atitudes de violência que podem ocorrer nos meios virtuais de informação e comunicação bem comum através das redes sociais, onde as disseminações das informações ganham maior repercussão e abrangência. Esses atos de violências podem acontecer a partir de situações que envolvam atitudes, como envio de mensagens, fotos, apelidos, xingamentos entre outros comportamentos antissociais. (MASSAD e WANZINACK, 2015, p. 149)

De acordo com Chalita (2008) os primeiros estudos sobre *bullying* surgem na década de 1970, porém, a partir de 1990 é que o tema passa a ser mais bem investigado, graças aos estudos desenvolvidos pelo professor da Universidade de Bergen – Noruega, Dan Olweus. O termo *bullying* tem origem na palavra inglesa *bully*, que significa valentão, brigão. Mesmo sem ter uma denominação na língua portuguesa, é entendido como ameaça, tirania, opressão, intimidação, humilhação e maltrato. Segundo Silva (2010), citando os ensinamentos de Dan Olweus para que seja caracterizado o *bullying* é necessário a combinação de três fatores: desequilíbrio entre as partes, isso significa que o agressor sempre leva vantagem; ausência de motivo, a vítima ou vítimas são escolhidas na maioria das vezes por não fazer parte de um modelo preestabelecido; e, sequência dos fatos, os eventos se repetem com certa regularidade. Pode ainda, acontecer de forma direta ou indireta. No primeiro acontece o confronto entre vítima e agressor, enquanto que no segundo são disseminados boatos, infâmias, calúnias etc.

Diretos e físicos: que inclui agressões físicas, roubar ou estragar objetos dos colegas, extorsão de dinheiro, forçar comportamentos sexuais, obrigar a realização de atividades servis, ou a ameaça desses itens; *Diretos e verbais*: que incluem, insultar, apelidar, “tirar sarro”, fazer comentários racistas ou que digam respeito a qualquer diferença no outro; *Indiretos*: que incluem a exclusão sistemática de uma pessoa, realização de fofocas e boatos, ameaçar de exclusão do grupo com o objetivo de obter algum favorecimento, ou, de forma geral, manipular a vida social do colega. (BREZOLIN e MATTA, 2009, p. 1269).

O agressor ou agressores escolhem suas vítimas normalmente, em função de sua vulnerabilidade. De acordo Wanzinack (2014) uma forma de *bullying* bastante frequente e, com efeitos danosos é o *bullying* homofóbico. A violência no âmbito escolar não é um fato recente. Segundo Aquino (1998) a violência no ambiente escolar está diretamente ligada a dois fatores: psicológico e sociológico, o estudante reproduz na escola aquilo que vivencia no seu contexto social.

Neste sentido, é possível afirmar que violência e *bullying* são fenômenos sociais e a escola é o espaço mais adequado para discutir, conscientizar e procurar combatê-lo. Este estudo tem como objetivo geral abordar o fenômeno *bullying* e suas implicações no ambiente escolar e como objetivos específicos discutir a forma como o *bullying* se manifesta suas causas e consequências no âmbito escolar; além de verificar a ocorrência de *bullying* no contexto escolar atual, identificar possíveis causas da violência escolar.

2 METODOLOGIA

A pesquisa para que seja científica precisa obedecer a métodos próprios e técnicas específicas. Ela deve investigar a realidade, utilizando-se dos mais diversos aspectos, com distintos objetivos e aprofundamentos. O pesquisador é levado a escolher uma modalidade de pesquisa por vários fatores externos, tais como conhecimento do assunto, curiosidade, criatividade, imaginação, disciplina, auto avaliação, sensibilidade social e confiança na experiência. Existem duas razões básicas para pesquisar: as de ordem intelectual, ou seja, desejo de conhecer pela própria satisfação de conhecer, e as de ordem pura e aplicada, que decorrem do desejo de conhecer, visando fazer algo de maneira mais eficiente. A pesquisa, de certa forma, visa atender as inquietações do pesquisador e também solucionar problemas. Diz Lüdke e André (1986, p. 1) que: “para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele”. O pesquisador geralmente procura realizar seus experimentos a partir de um problema previamente estabelecido. As autoras salientam ainda que o universo de interesse do pesquisador seja enorme, mas ele deve limitar sua investigação a uma pequena parte. A maneira de se fazer pesquisa passou por consideráveis transformações ao longo da história. Para Luna (1996 p. 22) “a evolução das matrizes epistemológicas que presidem a pesquisa em educação e as preocupações com os determinantes sociais do fenômeno educacional produziram uma alteração sensível no padrão de pesquisa nos últimos anos”.

As pesquisas etnográficas usadas na área educacional tiveram início na década de 1970. Na investigação etnográfica, é valorizado o aspecto qualitativo dos dados colhidos dos participantes, sejam quais forem os meios empregados em sua coleta. Contrapõe-se, portanto, aos aspectos quantitativos, que valorizam o fator científico de base positivista. A investigação qualitativa tem como objetivo fazer uma descrição do fenômeno estudado, não visando à realização de uma explicação sistematizada de tal fenômeno. De acordo com Martins e Bicudo (2005), o pesquisador das áreas de psicologia e educação procura tornarem

explícita a constituição dos acontecimentos. Por meio de um envolvimento com o objeto em estudo, o pesquisador assimila os focos de interesse da investigação pretendida.

Diante dos expostos que nos levam a optar pela por tal modalidade, para o desenvolvimento da pesquisa, partiremos de um projeto de trabalho no qual o educando será indagado e informado acerca do assunto pesquisado e responderá a um questionário semiestruturados, tendo como foco perguntas sobre *bullying* e violência escolar. Os lócus da investigação será a Escola Municipal de Ensino Fundamental – CEU EMEF Lajeado – a investigação será realizada com estudantes dos 8º e 9º anos.

3 QUESTIONANDO AS PRÁTICAS DE BULLYING NO CEU EMEF LAJEADO (SP)

A presente investigação foi realizada com 104 estudantes, sendo 48 alunos e 56 alunas, perfazendo um percentual de aproximadamente 27% do total de estudantes com idade entre 13 e 15 anos, cursando 8º e 9º anos do Ensino Fundamental da escola municipal CEU EMEF Lajeado, região leste da cidade de São Paulo, entre os dias 14 e 17 de setembro de 2015. Utilizamos como instrumento de coleta de dados um questionário com perguntas abertas, roda de conversa, discussões e debate de ideias. Quando feito a pergunta se os estudantes já haviam sofrido algum tipo de intimidação, agressão ou assédio, 72,1% dos entrevistados disseram que sim, destes vale ressaltar que a maioria expressiva é do sexo feminino, ou seja, 83,9% das alunas sinalizaram positivamente, enquanto que 58,3% dos alunos, responderam que sim. Os que responderam de forma negativa totalizam 27,9%. Para Wanzinack e Reis (2015a, p. 6) “a ligação entre violência e gênero é importante para indicar não apenas o envolvimento de mulheres e de homens como vítimas e autores, mas também como sujeitos, que buscam firmar mediante a violência, suas identidades masculinas ou femininas”.

Quando uma grande parcela de educandos afirma, espontaneamente que já praticaram algum tipo de agressão, intimidação ou assédio, é possível nos pautarmos nas ideias de Aquino (1998) que somos fruto de uma sociedade violenta. Ainda segundo o autor, a escola também produz sua própria violência e sua própria indisciplina, isso porque quando uma determinada pessoa atua na qualidade de representante é possível haver uma ação violenta. Neste sentido a escola pode ser considerada um lugar conflitante, visto que nela atuam diversos vetores atuando em sentidos contrários, pois assim é a natureza humana. A violência é inerente a pessoa humana, é papel das instituições combatê-la. Para

Wanzinack e Reis (2015a, p. 5) “a violência não se restringe a agressões físicas, mas também pode incluir a violência verbal, caracterizada por xingamentos, piadas e apelidos”.

Os estudantes responderam com quantos anos de idade sofreram algum tipo de intimidação, agressão ou assédio. 2,88% dos entrevistados responderam que isso aconteceu quando tinha menos de 5 anos, 24,03% relatam que isso aconteceu entre os 5 e 11 anos, outros 49,03% afirmaram que ocorreu entre 11 e 14 anos, fato que merece atenção nessa pergunta é que nenhum aluno apontou ter sofrido alguma intimidação ou assédio após os 14 anos, ao passo que 3,6% das alunas apontaram terem sido vítimas. Massad e Wanizack (2015) apud Gomes e Sanzovo (2013, p. 45) citam que:

Quando mais aumenta a idade do adolescente, mais diminui o numero de agressões (seja porque o agressor vai tomando conta maior das suas responsabilidades cidadãs, seja porque a vitima vai adquirindo habilidades suficientes para refutar as agressões). (GOMES E SANZOVO, 2013, p. 45).

De acordo com Olweus *apud* Matos (2012). O *bullying* se caracteriza por algum tipo de intimidação, agressão ou assédio, dentro de um determinado período, de forma repetitiva por parte de um ou mais agressores contra uma ou mais vítimas, sem que haja um motivo para tais atos e que sempre há um desequilíbrio entre as partes, ou seja a vítima ou vítimas sem fica em desvantagem. Neste sentido é fundamental ficar atento aos fatores para diferenciar *bullying* de outras violências.

Perguntados sobre a última vez que os estudantes sofreram algum tipo de intimidação, agressão ou assédio, 11,53% relatam ter acontecido naquele mesmo dia, 19,23% dos entrevistados responderam ter ocorrido nos últimos 30 dias. Ocorreu nos últimos 6 meses para com 12,5% dos inquiridos, para 38,46% dos participantes esse tipo de *bullying* acontece há 1 ano ou mais.

O novo questionamento tinha por intuito saber a quantidade de vezes que esse tipo de *bullying* ocorre, 26,92% responderam ter acontecido uma única vez, 43,26% afirmaram ter acontecido diversas vezes, deste percentual menos de um terço refere ao sexo masculino. Os que afirmaram passar por isso quase todos os dias somam 6,73%, os que sofrem várias vezes ao dia foram 7,69%, novamente aqui se repete a maioria de meninas sendo vítimas.

De acordo com os relatos feitos pelos educandos até aqui, já obtivemos dias hipóteses, que são a constância ou repetição dos fatos e o tempo em que

eles aconteceram, observando a idade dos inqueridos, através da investigação criteriosa é possível se ter um veredito. Matos (2012) destaca que pesquisas realizadas recentemente apontaram vários casos de *bullying*, no Brasil entre estudantes, o autor acrescenta que a maioria dos professores entrevistados alegaram ter conhecimento dos fatos.

No que se refere ao local de acontecimentos dos fatos 10,57% dos entrevistados disseram que acontece no trajeto entre a residência e a escola, apontaram o pátio da escola como local de ocorrência dos fatos 11,53%, os banheiros da escola foram citados por 2,88% do total de inquiridos. De acordo com os estudantes a sala de aula é o local de maior incidência dos fatos, prova disso é que os casos acontecem com maior incidência neste local, conforme é relatado por 35,57%. O refeitório é citado por 7,59% dos alunos e 29,80% apontaram outro local. A partir deste estudo ficou constatado que 57,69% dos casos de bullying ocorrem dentro do ambiente escolar, figurando a escola como o local com maior incidência.

Silva (2010, p. 113) nos mostra em pesquisa realizada pela Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência (Abrapia), entre os anos de 2002 e 2003, foi constatado que “As agressões ocorrem principalmente na própria sala de aula (60,2%) e no portão das escolas (15,9%)”. Portanto, as duas pesquisas apontaram que agressões acontecem, em sua maioria na escola.

O ambiente escolar é parte responsável pelo ensino de uma socialização entre estudantes e a sociedade. Portanto a educação atenta à esta problemática é questão *sine qua non* para minimização e superação de qualquer ato de violência que possa se manifestar dentro do ambiente escolar. (WANZINACK e REIS, 2015b, p. 55)

Perguntamos aos estudantes como se sentiram em relação ao ocorrido, 29,80% afirmaram não ter se incomodado; 8,65% disseram ter se sentida/o assustada/o; já entre os que alegaram ter ficado com medo foram 4,80%; alegaram ter se sentido mal-estar 37,50% (expressivamente a maioria de meninas); 9,61% afirmaram que não queriam mais ir para a escola.

Esses dados nos revelam que o bullying tem por intuito causar algum mal na vítima, lhe impondo medo, fazendo com que o mesmo venha a não querer frequentar o ambiente escolar, atrelado a isso, há aqueles que frequentam a escola sentindo-se ameaçados constantemente, o que prejudica o seu desenvolvimento escolar.

Tais comportamentos de agressões podem afetar seriamente a saúde física e psicológica. Sentimentos como ansiedade, medo, rejeição, tristeza, impossibilidade para desenvolver suas tarefas no ambiente escolar podem gerar o afastamento de suas atividades gerando processos de adoecimento. (WANZINACK e REIS, 2015b, p. 56)

Como bem sabemos o bullying traz consequências negativas para as vítimas, enquanto que o praticante sente uma espécie de êxtase. Indagamos os estudantes se a prática de bullying causaram alguma consequência negativa em suas vidas, 58,65% apontam que não houve nenhuma consequência relevante, por outro lado 16,34% enfatizaram estas consequências ruins; 1,92% assinalaram a opção que confere os graus de consequências terríveis e/ou traumáticas, 3,84% tiveram que mudar de escola em função da gravidade dos fatos.

Tais tipos de agressões podem deixar marcas incomensuráveis na vida de qualquer pessoa com os mais diversos tipos de consequências. Desde crises e fobias generalizadas, transtornos alimentares, baixa concentração nas atividades escolares, depressões e alguns casos podendo chegar a comportamentos de automutilação, pensamentos e atos suicidas. (WANZINACK e REIS, 2015b, p. 56)

De acordo com Silva (2010, p. 25) “a prática de *bullying* agrava o problema preexistente, assim como pode abrir quadros graves de transtornos psíquicos e/ou comportamentais que, muitas vezes, trazem prejuízos irreversíveis”. É evidente que quando a pessoa passa a sentir medo, chegando ao ponto de não querer mais ir para a escola é por que está de fato sendo abalado psicologicamente.

Quando solicitamos aos estudantes para que opinassem a respeito do que pensam sobre quem pratica intimidação, agressão ou assédio na escola 15,38% relatam não ter uma opinião formada sobre o assunto; já entre os que afirmaram ter sentimento de compaixão pelos agressores somam 52,88% entrevistados; já 27,88% dos estudantes sentem sentimentos negativos pelo seu agressor, em contrapartida 0,96% sente algo bom pelo agressor.

Para Silva (2010, p. 154) “estudos apontam para o fato de os agressores (*bullies*) possuírem maior probabilidade de praticarem atos de delinquência e criminalidade”. Quando os educandos dizem que tem pena dos agressores, vendo-os como coitados, parecem evidenciar um problema relacionado ao desvio de conduta, como se já delegassem um futuro a eles.

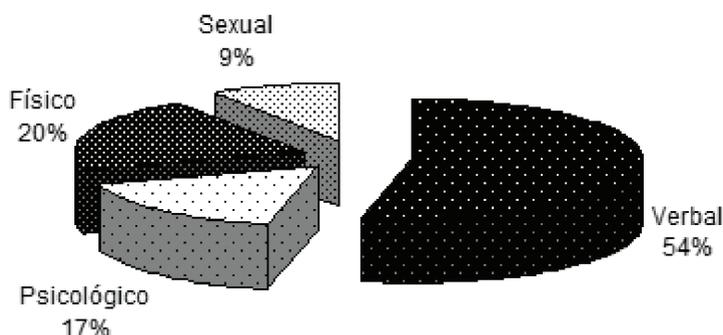
Na questão que investiga de quem é a responsabilidade se a intimidação, agressão ou assédio continuam acontecendo, questão essa que permitia mais de uma alternativa, 55,76% responderam que a culpa é de quem agride; 43,26% disseram que a culpa é dos pais de quem agride; aqueles que acreditam que a direção da escola deve arcar com a responsabilidade é de 10,57%; ainda sob o viés de quem professores devem deter a responsabilidade dos atos, aparecem 3,84%; agora é interessante a porcentagem de alunos que acreditam que o agredido é o culpado, que ele pede para que tal situação ocorra com si mesmo, nessa hipótese acreditam 7,69% dos entrevistados; 15,38% sugerem que quem assiste tal prática tem sua parcela de culpa.

Segundo Silva (2010, p. 63) “até bem pouco tempo, o aprendizado do conteúdo programático era o único valor que importava e interessava na avaliação escolar”, acreditamos que hoje outros assuntos entraram na pauta de discussão, a violência é um tema recorrente que envolve o ambiente escolar e, que precisa de atenção, deste modo acreditamos que tanto professores e diretores devem exercer um papel de mediação de conflitos no ambiente escolar e extraescolar, seja com um currículo oculto ou institucionalizado, o que não pode ocorrer é a escola propagar uma cultura onde a intimidação, agressão e assédios seja tida como natural.

Inquirimos também quem era esse agressor, quem exercia o papel de malfeitor nas ações de bullying, não para nossa surpresa o agressor do sexo masculino figura em mal número que a agressora feminina. Separamos as respostas por gênero para se ter uma noção de quem pratica o bullying, para com os meninos, o agressor sendo outro menino representa 66,7%, e apenas 8,3% responderam que a prática de bullying parte de meninas. Notamos aqui que o agredido deve se preocupar mais com os colegas do mesmo sexo, vez que a violência parte de seus pares em maior número. Quando inquirimos as meninas de onde partem a prática de intimidação, assédio e violência nota-se novamente os meninos com o dobro de probabilidades, enquanto 80,4% das alunas responderam serem os meninos, 39,3% apontam outras meninas como agressoras; em ambos os gêneros ocorre ainda da prática do bullying partir de ambos os lados, meninos e meninas como agressores, tendo em comum a mesma vítima, neste caso a resposta positiva foi de 2,3% dos meninos e de 14,5% das meninas.

No que se refere à tipificação da intimidação, agressão ou assédio, 21,15% apontaram a agressão física como maneira de prática do bullying; 55,76% passaram por agressão verbal; alegam terem sofridos emocionalmente, com práticas que apelam para o psicológico 17,30%; o assédio sexual aponta que 9,61% dos entrevistados como vítimas (sendo deste 80% do sexo feminino) 13,46% apontaram que foram vítimas de racismo.

Gráfico 1 - Tipificação do *bullying*



Fonte: autores 2016.

Além das formas de agressões exemplificadas acima, o *bullying* pode assumir muitas formas em sua manifestação trazendo consigo consequências danosas na vida das vítimas.

Perguntamos o que poderia ser feito para resolver esse problema, os estudantes apontaram diversas ações, dentre elas destacamos as seguintes: prestar serviços comunitários, expulsão da escola, transferência de escola, conversa franca com os agressores, promover palestras e outros tipos divulgações, orientação familiar, adotar regras mais rígidas, punições severas, a escola deveria ter um conselheiro ou psicólogo, oferecer tratamento para o agressor, escolas e prédios públicos deveriam ter seguranças, afastamento do convívio social.

De acordo com Silva (2010) *Bullying* é um dos vários tipos de violência, mas nem toda violência pode ser considerada como sendo *bullying*. Neste estudo adotamos as definições estabelecidas pelo pesquisador Dan Olweus, segundo ele para que o *bullying* ocorra, há a necessidade da repetição do ato de violência, caracterizando-se como ato repetitivo os ataques desferidos contra a mesma vítima, pelo menos duas ou mais vezes ao longo de um mesmo ano letivo, desequilíbrio entre as partes; o agressor sempre leva vantagem em relação à vítima, ausência de motivos, ou seja, o agressor se vale muitas vezes de alguma característica que a vítima se diferencia em relação aos demais.

Partindo dos critérios acima mencionados, em nossas investigações pudemos constatar casos de *bullying* entre os educandos, visto que, 14,58% dos alunos e 30,35% alunas, afirmaram que sofreram intimidação, agressão ou

assédio por diversas vezes quase, todos os dias ou várias vezes ao dia; entre os últimos 30 dias e o dia em que a pesquisa foi realizada, foi relatado ainda que o evento acontece na maioria das vezes dentro da sala de aula e os estudantes alegaram não conhecer o motivo dos ataques.

É fundamental explicitar que as atitudes tomadas por um ou mais agressores contra um ou alguns estudantes, geralmente, não apresentam motivações específicas ou justificáveis. Isso significa dizer que, de forma quase “natural”, os mais fortes utilizam os mais frágeis como meros objetos de diversão, prazer e poder, com intuito de maltratar, intimidar, humilhar e amedrontar suas vítimas. (SILVA, 2010, p. 21).

Esses fatores são suficientes de acordo com os critérios estabelecidos por Dan Olweus para que se configure a ocorrência de *bullying*. O estudo apurou também que as alunas sofrem mais agressões e/ou *bullying* que os alunos, isso significa que a violência de gênero citada por Wanzinack (2014), pode ter início muito cedo, ainda no período escolar. O histórico de violência no Brasil coincide com o seu descobrimento, neste sentido Aquino (1998) afirma que vivemos em uma sociedade violenta e isto está ligado a fatores sociológicos e a fatores psicológicos.

Fatores como a dor física, psicológica, emocional, exclusão, humilhação, ansiedade, raiva, tensão, tristeza, angústia, rejeição, mágoa, desejo de vingança, depressão entre outras, causada tanto pelo bullying como pelo *cyberbullying* são sentimentos que podem perdurar por uma vida inteira, acarretando danos à autoestima e diversas fobias que se refletem tanto em ambientes escolares ou familiares. Isso conseqüentemente pode ocasionar desinteresse pela escola e pelos estudos, causando evasão escola. (WANZINACK 2014, p. 77)

4 CONTRIBUIÇÕES LEGAIS PARA A MINIMIZAÇÃO DO BULLYING

Podemos dizer que a violência escolar e o *bullying* são problemas sociais que merecem a atenção de todos, principalmente de profissionais da educação e de seus familiares. De acordo com o Art. 227 da Constituição Federal de 1988:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade,

o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (redação dada pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010).

A escola deve agir no sentido de coibir todo e, qualquer tipo de violência dentro e em seu entorno. Embora seu papel principal seja o de ensinar os conteúdos escolares, não pode se eximir de cumprir o papel social, é evidente que nem sempre é possível sanar ou resolver esses problemas, que por si só, são bastante complexos, mas é dever da escola e de quem nela atua fazer valer os direitos, que por sua vez são garantidos pela Constituição Federal. Silva (2010) destaca que muitos adultos podem apresentar uma série de doenças, devido ao *bullying* sofrido durante o período escolar. E é no sentido de garantir o direito a uma educação de qualidade que a escola deve propiciar aos seus educandos um ambiente acolhedor e pacífico, para isso é necessário não medir esforços para procurar identificar, combater e/ou solucionar possíveis casos de intimidação, agressão ou assédio entre seus educandos.

De acordo com Silva (2010), a probabilidade do agressor de *bullying*, quando adulto, se tornar um delinquente é muito grande, foi o que apontou estudos realizados pelo psicólogo norueguês Dan Olweus. Ele comandou uma pesquisa longitudinal com adolescentes entre 12 e 16 anos agressores de *bullying* e constatou que 60% deles haviam recebido pelo menos uma condenação antes de completarem 24 anos de idade. Por esse motivo, todos os envolvidos merecem atenção especial, o diálogo provavelmente seja o melhor caminho para se chegar a solução do problema.

Portanto buscamos na Lei 8069 de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA) respaldos legais que nos auxiliam a notar o dever da escola em erradicar a prática do *bullying* na instituição, conforme vemos no Art 15:

A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis (BRASIL, 1990).

É evidente que essas garantias e direitos são cerceadas quando o espaço em que estuda não lhes propiciam o acolhimento, a inclusão, a paz, a tranquilidade, a harmonia e a segurança necessária. Já No Art. 17 percebemos que

O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais. (BRASSIL, 1990)

O *bullying* é, exatamente a violação de todos os direitos inerente a pessoa da criança, do adolescente e do jovem, ocorre as piores atrocidades, como o desrespeito, as agressões físicas; verbais; sexuais; emocionais; racistas, a imagem é regularizada, tanto no espaço físico, quanto em ambientes virtuais, seus pertences são extraviados e são vítimas homofobias e intolerâncias. Entre outras questões o Art. 18, trata da educação sem a necessidade de castigo seja por parte de agentes públicos encarregados de cuidar deles e familiares. Contudo o Art. 53, aborda aspectos da educação “visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”.

Houve um tempo em nossa história que o castigo era tido como uma maneira de se disciplinar, isso acontecia tanto no berço familiar, quanto nas escolas, é lamentável, mas ainda existem pessoas favorável a essa prática, é nesse sentido que lei procura amparar ou proteger a criança, o adolescente e o jovem, mas outra questão nos chama a atenção: para que a pessoa usufrua plenamente desse direito, ela precisa ser protegida, pois se trata de um ser em desenvolvimento, e não é capaz de por si só se defender, neste sentido a escola precisa amparar este indivíduo. Como vimos anteriormente, a violência e o *bullying* pode deixar marcas profundas e afetar sobremaneira a vida adulta.

O crescimento constante da violência escolar, principalmente do *bullying* despertou no poder público a necessidade de se criar um dispositivo legal de combate. Em 6 de novembro de 2015, a presidente da república sancionou a lei nº 13.185. O respectivo instrumento institui o programa nacional de combate à intimidação sistemática (*bullying*) em todo território nacional. Podemos considerar que a aprovação de um dispositivo legal, pode ser considerado um avanço no sentido de combater esse mal, mas é evidente que sua eficácia depende de esforços de todos, principalmente professores e demais funcionários da educação. Acreditamos também que seria muito importante que cada unidade escolar, incluísse essa questão no PPP – Projeto Político Pedagógico. Criar mecanismos de combate a violência, envolver os educandos de forma que eles passem a protagonizar as ações pode ser uma medida viável.

De acordo com o “§ 2o O Programa instituído no *caput* poderá fundamentar as ações do Ministério da Educação e das Secretarias Estaduais e Municipais

de Educação, bem como de outros órgãos, aos quais a matéria diz respeito”. Como vimos anteriormente o *bullying* é um fenômeno, que tem predominância no âmbito escolar e/ou educacional, mas que pode ter ressonância em outras áreas como, saúde e segurança, isso porque tanto vítima como agressor podem apresentar ou vir a apresentar problemas de saúde, no que diz respeito à segurança, vale destacar que vítimas e agressores estão diretamente envolvidos, pois a grosso modo, estão violando ou sendo violados legalmente.

Criar parcerias, agir em consonância com outros órgãos, entre outros aspectos, de certa forma é possível perceber que essa nova lei procura ser bastante ampla, mas por outro lado surgem alguns pontos, tanto de convergências, como de divergências, que provavelmente passa surgir alguma dúvida quanta a sua aplicabilidade. Como o que se segue: “Art. 7º Os entes federados poderão firmar convênios e estabelecer parcerias para a implementação e a correta execução dos objetivos e diretrizes do Programa instituído por esta Lei”. Em nosso estudo, tanto por meio da literatura, como por meio das investigações realizadas na unidade educacional CEU EMEF Lajeado, pudemos constatar a existência de *bullying* entre estudantes, de certa forma nosso experimento serviu para justificar o que já vem sendo apontado na literatura. Outro ponto importante diz respeito aos questionamentos feitos pelos próprios educandos, em seus relatos são apontadas algumas ações que podem ser adotadas pela escola para combater o *bullying*.

Dentre as sugestões mencionadas pelos educandos, destacamos aqui três, quais sejam, conversa franca com os agressores, promover palestras e outros tipos divulgações e a escola deveria ter um conselheiro ou psicólogo. Agora que temos uma lei que trata especificamente do assunto, é possível agir de forma legal, não esquecendo que o diálogo se faz necessário sempre, principalmente quando se trata de questões educacionais. As sugestões dos educandos poderiam ser convertidas em um plano de ação, é importante a escola valorizar e pôr em prática as ações idealizadas por seus educandos. Freire (1996, p.59), nos diz que “ensinar exige respeito a autonomia do ser do educando”. E o grêmio estudantil, o conselho de escola e associação de pais mestres – APM, atuando em parcerias para a implementação dessas ações, fortalecer as agremiações e os colegiados é sinônimo de gestão democrática.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depois de nos depararmos com a pesquisa realizada na CEU EMEF Lajeado, podemos constatar que a violência escolar e o *bullying* são fatores preocupantes,

que requer atenção de todos, que direta ou indiretamente fazem parte do processo de formação dos educandos, como pais, professores, gestores e demais funcionários. Tal constatação foi evidenciada de acordo com os relatos feitos pelos próprios estudantes. Quando atrelados as teorias dos autores Silva (2010), Matos (2012), Chalita (2008), Lopes Neto (2005), Melo (2010) e Wanzinack e Reis (2015a e 2015b). Notamos que o *bullying* é prejudicial e perigoso.

E ainda, podemos acrescentar a questão do respeito a pessoa, ninguém tem o direito de invadir a privacidade do outro, cada indivíduo tem suas próprias características, suas preferências, seus gostos e isso é garantido a cada um pela Constituição Federal. O *bullying* é uma forma de violência que tira da pessoa as prerrogativas legalmente constituídas, além de acarretar inúmeras complicações e danos as vítimas.

Diante de tudo acreditamos que as legislações vigentes, os Projetos Políticos Pedagógicos, os Currículos, os Regimentos Internos das instituições vem a auxiliar a direção das escolas a elaborar um plano de ação para conter a prática do *bullying* visto que se trata de um fenômeno que cresce a cada dia, e que além de causar danos e prejuízos as vítimas, compromete também o bom desempenho do processo de ensino e aprendizagem, é evidente que um ambiente conturbado, onde a violência impera, de certa forma os conteúdos escolares também ficam comprometidos. Acreditamos que a melhor forma de combater o *bullying* é, antes de tudo admitindo a sua existência, não descartando qualquer suspeita, averiguando com muita atenção e cuidado e, além do mais tomando os devidos cuidados para não cometer nenhuma injustiça, uma vez que os entes envolvidos são pessoas em desenvolvimento e a escola é um espaço de formação.

Assim, frisamos que o *bullying* precisa ser combatido para que o ambiente escolar se torne de fato um espaço agradável, de interação pessoal, de troca de experiências, de boa convivência entre todos discentes e docentes. A escola precisa ser um ambiente acolhedor, inclusivo, democrático e que aceite a diversidade, combata a discriminação, a intolerância enfim toda e qualquer forma de violência. Nossos educandos só se tornaram cidadãos respeitados e respeitadores quando nossa sociedade resolver sérios problemas latentes no que diz respeito as injustiças sociais, precisamos acabar com a violência, para que seja possível uma sociedade aberta a aceitação das diferenças e peculiaridades de cada sujeito, prezando pela convivência pacífica e harmoniosa.

REFERÊNCIAS

AQUINO, J. G. A violência escolar e a crise da autoridade docente. [s.l.]: Cadernos Cedes, ano XIX, nº 47, dezembro/98.

BARROS, P. C. CARVALHO, J. E.; PEREIRA, M. B. F. L. O. Um estudo sobre bullying no contexto escolar. In Anais do IX Congresso Nacional de Educação – BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm acessado em 06/01/2016.

_____. Lei 13.185 de 06 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13185.htm acessado em 06/01/2016.

_____. Lei 8069 de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm Acesso em 06/01/2016

BREZOLIN, L. M. T. F.; MATTA, C. E.. Projeto bullying nas escolas estaduais de Lorena. In Anais do IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE [recurso eletrônico]: Políticas e práticas educativas: desafios da aprendizagem; Anais do III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. Curitiba: Champagnat, 2009.

CHALITA, G. Pedagogia da amizade – bullying: o sofrimento das vítimas e dos agressores. São Paulo: Editora Gente, 2008.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 35ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LOPES NETO, A, A. Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. Rio de Janeiro: Jornal de Pediatria – vol. 81, nº 5 (supl.), 2005.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUNA, S. V. Planejamento de pesquisa: uma introdução. São Paulo: EDUC, 1996. MARTINS, J; BICUDO, M. A. V. A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos. 5ª ed. São Paulo: Centauro, 2005.

MASSAD, C. E; WANZINACK, C. Cyberbullying: Uma proposta de discussão e sensibilização na educação básica. In: Wanzinack, C; Signorelli, M. C. Violência Gênero e Diversidade: Desafios para a educação e o desenvolvimento. Rio de Janeiro: Autografia, 2015. cap.07, p.149-167.

MATOS, W. Bullying e Cyberbullying: o curto caminho da inocência aos crimes digitais. São

Paulo: All Print, 2012.

MELO, J. A. Bullying na escola. [s.l.]: Ed.: Josevaldo Araújo, 2010.

SILVA, A, B, B. Bullying: mentes perigosas nas escolas. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

WANZINACK, C.; REIS, C. Cyberbullying e Globalização da Tecnologia: Um estudo territorial no litoral do Paraná In. Divers@ Revista Eletrônica Interdisciplinar, Matinhos, v. 8, n. 1, p. 51 -57, jan/jun. 2015b.

_____. Violência no ambiente escolar: questões de poder entre estudantes do litoral do Paraná. In I Simpósio Brasileiro de Desenvolvimento Territorial Sustentável. Matinhos, 2015a.

SOBRE OS AUTORES

José Batista de Aquino

Mestre em Psicologia do Desenvolvimento Humano e Ensino Aprendizagem pela Universidade São Marcos (2008), especialista em Arteterapia pela Universidade Cândido Mendes (2007), especialista em Mídias na Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2016), especialista em Gênero e Diversidade pela Universidade Federal do Paraná (2016), graduado em Artes Plásticas pela Faculdade Paulista de Artes (2002). Atualmente é professor da rede pública municipal da prefeitura de São Paulo e aluno do Cursos de Especialização em Educação Especial nas áreas de Deficiência Auditiva/Surdez e Altas Habilidades/ Superdotação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP).

65

Christopher Smith Bignardi Neves

Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Paranaguá (FAFIPAR, 2009). Com tripla Especialização sendo em: Gestão Escolar pelo Instituto Superior do Litoral do Paraná (ISULPAR, 2010); Questão Social pela Perspectiva Interdisciplinar pela Universidade Federal do Paraná (UFPR-Litoral, 2011), e, Coordenação Pedagógica ofertada pela Universidade Federal do Paraná (UFPR, 2014). Com experiência na área de Educação e Gestão Escolar, realizando pesquisas principalmente nas seguintes áreas: Educação, Diversidade Sexual e Movimento LGBT. Atualmente é Servidor público na Prefeitura Municipal de Paranaguá, exercendo a função de Coordenador Pedagógico, além de prestar consultoria por microempresa própria.

Clóvis Wanzinack

Mestre e doutorando em Desenvolvimento Regional pela Universidade Regional de Blumenau FURB. Especialista em Gestão Pública (2011) pela Universidade Federal do Paraná. Graduado em Administração (2005) com ênfase em Informática pela Faculdade Spei, de Curitiba-PR. Atualmente é professor assistente no Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná (UFPR) no curso de Gestão Pública. Pesquisador Vice-Líder do Grupo de Pesquisas Território, Diversidade e Saúde (TeDiS - CNPq/UFPR).



***BULLYING:
A INTOLERÂNCIA ENTRE
ESTUDANTES***

*Cristina Aparecida Ribeiro
Christopher Smith Bignardi Neves
Clovis Wanzinack*

BULLYING: A INTOLERÂNCIA ENTRE ESTUDANTES

*Cristina Aparecida Ribeiro
Christopher Smith Bignardi Neves
Clovis Wanzinack*

68

1 INTRODUÇÃO

A violência é um fenômeno crescente em toda sociedade. Os índices são alarmantes e preocupantes. A escola não escapa dos resquícios dessa violência, que desestabiliza o trabalho pedagógico, causando preocupação aos profissionais, aos alunos, pais e familiares.

Percebe-se entre os/as estudantes a crescente cultura de intolerância, do preconceito, seguidos de diversos tipos de violência, dentre elas as mais frequentes são as agressões físicas e verbais. Os preconceitos raciais, de gênero, de orientação sexual, também são facilmente notados entre os adolescentes e, por vezes, manifestados pelos atores da escola através de um currículo oculto onde se apresentam preconceitos velados, reforço a estereótipos e omissão de casos.

Segundo Neto (2004) a violência nas escolas é um problema grave e talvez o tipo de violência mais frequente entre os jovens. As escolas tornam-se ambientes inseguros, causadores de sofrimento e medo.

Abramovay e Rua (2002) apresentam que muitas vezes o/a estudante se vê em um lugar de insegurança, onde passa por situações de ameaças, maus tratos, exclusão, o que pode acabar em evasão escolar, ou ter consequências mais graves.

Wanzinack e Reis (2015a) ressaltam que a violência aumentou em números significativos nas escolas em todas as sociedades nas últimas décadas.

A violência, vivida nos espaços escolares, muitas vezes se caracterizam como bullying. Segundo Neto (2004), *bullying* se define como atitudes agressivas, intencionais, repetitivas que acontecem sem motivos aparentes e são exercidas por um/a ou mais estudantes contra outro/a, causando sofrimento físico, ou

psicológico em uma relação desigual de poder. Essa definição é a que balizará esse trabalho. Vale ressaltar que os envolvidos na situação, agressores e agredidos precisam de auxílio psicológico, pedagógico e até mesmo jurídico. Segundo Tognetta (2005) ambos sofrem em diferentes medidas quando envolvidos em situação de *bullying*.

Diante desses fatores, é importante que a escola busque saber quais os tipos de violência ocorrem em seu espaço, bem como quais as formas predominantes, elencando causas possíveis e, a partir daí, promover ações de enfrentamento para o problema em questão. Segundo Debarbieux e Blaya (2002), a violência pode ser evitada, para tanto os profissionais da escola devem prever ações efetivas que promovam uma cultura de paz e não violência.

Essa pesquisa apresenta um levantamento de índices de violência em uma escola pública da periferia da cidade de São Paulo. Foi realizada pesquisa com 490 alunos/as matriculados/as do 3º ao 9º ano onde foram levantados os principais tipos de violência que os/as mesmos/as sofrem e praticam. Buscou-se, a partir dos dados, identificar quais os principais envolvidos, bem como o local onde ocorre com maior frequência.

Colocar em discussão o *bullying* entre os estudantes, nos traz possibilidades de intervenção visando a minimização dos casos no ambiente escolar. Um desafio aos profissionais, pais/responsáveis e poder público.

2 METODOLOGIA

A metodologia adotada para a realização do trabalho é a pesquisa mista, segundo Minayo (1994) um tipo de pesquisa não impossibilita o desenvolvimento do trabalho da outra, sendo assim, um mesmo problema pode ser analisado estatisticamente através da pesquisa quantitativa e analisado em toda sua complexibilidade através da pesquisa qualitativa, e nós partilhamos do mesmo conceito. A pesquisa qualitativa nos auxilia a compreender a realidade sob a luz das teorias disponíveis, fazendo com que a análise dos dados seja atrelada aos conceitos apresentados por teóricos da área. Assim podemos perceber como a realidade escolar se apresenta nas suas interações, situações e possibilidades de variáveis, desta forma pode-se então apresentar uma proposta de intervenção.

490 estudantes do 3º ao 9º ano da E.M.E.F. Governador Mário Covas, localizada no bairro de Itaquera, periferia da cidade de São Paulo, responderam a uma pesquisa que ocorreu no laboratório de informática da escola. Os alunos

foram chamados em grupos de 20 alunos de cada vez para que pudessem responder às questões individualmente sem que um influenciasse o outro. Foram acompanhados por um/a professor/a e coordenação pedagógica. A ferramenta utilizada para a coleta dos dados e a tabulação foi o Google Drive. Foram 14 questões que discorrem sobre os índices de violência na escola, locais onde ocorrem, as vítimas da violência de gênero e a busca por ajuda. A partir destas enquetes foi realizada uma análise estatística sobre os resultados, objetivando identificar os maiores problemas apresentados.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Uma forma de violência muito comum no ambiente escolar é o bullying, que se caracteriza por comportamentos premeditados, repetitivos, agressivos, perversos e intencionais de violência física ou psicológica com intuito de coagir alguém. (MACHADO e WANZINAK, 2015, p. 135).

É com base na constatação de Wanzinack e Machado (2015) que se percebe a importância de abordar as discussões acerca deste tipo de violência nas escolas. O termo *Bullying* tem sua raiz na palavra inglesa “Bull” que se refere a pessoa cruel, agressiva. Para Calhau (2010), bullying se caracteriza por um conjunto de condutas agressivas, intencionais e repetitivas cometidas por uma ou mais pessoas contra outra ou outras pessoas com o objetivo de intimidá-las e amedrontá-las.

Os estudos sobre *bullying* tiveram início na Noruega com o pesquisador sueco Dan Olweus que iniciou sua pesquisa após a observação do aumento de casos de suicídios entre adolescentes e jovens. Popularizando o termo somente anos mais tarde, conforme notamos:

A adoção universal do termo *bullying* foi decorrente da dificuldade em traduzi-lo para diversas línguas. Durante a International Conference Online School *Bullying* and Violence, em 2005, ficou caracterizado que o amplo conceito da palavra dificulta a identificação de um termo nativo em países como Alemanha, França, Espanha, Portugal, Brasil, entre outros. (MACHADO e WANZINAK, 2015, p. 136).

Os estudos de Olweus objetivavam diferenciar práticas de *bullying* (algo agressivo) e brincadeiras (algo amistoso) entre colegas. A partir dessa pesquisa,

pode-se observar as formas de manifestação do *bullying*, suas origens e consequências. Os estudos do autor revelam que um em cada sete estudantes estavam envolvidos em situação de *bullying*. Após esses dados terem sido evidenciados, iniciou-se uma Campanha Nacional de combate ao *bullying*. As campanhas realizadas a partir desses estudos passaram a ter visibilidade em outros lugares da Europa e Estados Unidos, que também iniciaram campanhas de enfrentamento.

No Brasil, Marta Canfield e seus colaboradores passam a realizar pesquisas em 1997, onde indicou que mais de 40% dos estudantes estavam envolvidos em situações de violência dentro do espaço escolar, além de identificar que os índices de *bullying* entre os estudantes brasileiros eram maiores que os apresentados em países europeus.

Segundo Olweus (2006), *bullying* pode ser classificado em direto e indireto. O direto é aquele que envolve agressões físicas, ofensas, roubos, caretas, etc. O indireto está relacionado à isolamento, difamação, indiferença.

Essa violência pode se manifestar de várias maneiras, dentre elas quando a vítima é insultada, ofendida, apelidada de maneira pejorativa, racista ou homofóbica caracterizando a agressão como verbal. Outro tipo de manifestação de violência é a agressão física e a subtração de pertences da vítima sem seu consentimento. A intimidação, intrigas, ameaças, além do isolamento social é uma característica de violência psicológica que também tem alto índice de ocorrências entre estudantes. Outra forma de manifestação de violência é a sexual, quando a vítima é forçada a ter práticas sexuais contra sua vontade através de força física ou psicológica. Além dessas, os meios tecnológicos também tem sido usados para manifestações de violência. Fotos, vídeos, difamações são postados em redes sócias, aplicativos de celular, causando os mesmos danos às vítimas que as outras manifestações também causam. A esse fenômeno, em que as tecnologias, principalmente internet, são utilizadas como ferramenta de violência é dado o nome de *cyberbullying*.

O *cyberbullying* caracteriza-se por atitudes de violência que podem ocorrer nos meios virtuais de informação e comunicação bem comum através das redes sociais, onde a disseminação das informações ganham maior repercussão e abrangência. Esses atos de violências podem acontecer a partir de situações que envolvam atitudes, como envio de mensagens, fotos, apelidos, xingamentos entre outros comportamentos antissociais. A prática do *cyberbullying* devido ao uso das novas tecnologias, em especial a internet, vem crescendo entre os jovens e

extrapola as paredes das escolas. (MASSAD e WANIZACK, 2015, p. 153)

A pessoa que pratica *bullying* contra outra é denominada de agressor. É aquele/a que está diretamente ligado à manifestação da violência, seja ela qual for. Os agressores são, em geral, pessoas extrovertidas, que estão em situação de superioridade física ou psíquica em relação à vítima no momento do *bullying*. Os agressores se valem da situação frágil das vítimas para colocarem em prática as situações de intimidação e violência.

Aqueles que assistem, não praticam a violência, mas não se manifestam contra, são chamados de expectadores. Alguns deixam de ser somente expectadores e se tornam incentivadores. São as pessoas que não participam ativamente dos atos de violência, mas incentivam para que outros a façam e demonstram estar se divertindo com o sofrimento causado pelo agressor.

A pessoa que sofre essa violência é chamada de vítima. Geralmente a vítima é alguém que aparenta algum tipo de insegurança, timidez, ou que não esteja dentro dos padrões impostos por determinado grupo ou grupos. São pessoas que dificilmente reagem à violência, ou demoram muito tempo para reagir, aumentando cada vez mais os danos dos quais são vítimas. Silva (2010) salienta que:

As vítimas típicas são os alunos que apresentam pouca habilidade de socialização. Em geral são tímidas ou reservadas, e não conseguem reagir aos comportamentos provocadores e agressivos dirigidos contra elas. Normalmente são mais frágeis fisicamente ou apresentam alguma “marca” que as destaca da maioria dos alunos: são gordinhas ou magras demais, altas ou baixas demais; usam óculos; são “caxias”, deficientes físicos; apresentam sardas ou manchas na pele, orelhas ou nariz um pouco mais destacados; usam roupas fora de moda; são de raça, credo, condição socioeconômica ou orientação sexual diferentes... Enfim, qualquer coisa que fuja ao padrão imposto por um determinado grupo pode deflagrar o processo de escolha da vítima do *bullying*. (SILVA, 2010, p. 37-38).

As consequências para as vítimas de *bullying* podem ser graves e até irreparáveis. Muitas apresentam reações físicas, outras, reações emocionais. Calhau (2010) cita que a violência pode causar.

[...] dores de cabeça, tonturas, náuseas, ânsia de vômito, dor no estomago, diarreia, enurese, sudorese, febre, taquicardia, tensão, dores musculares, excesso de sono ou insônia, pesadelos, perdas ou aumento de apetite, dores generalizadas, dentre outras. Podem surgir doenças de causas psicossomáticas, como gastrite, úlcera colite, bulimia, anorexia, herpes, rinite, alergias, problemas respiratórios, obesidade e comprometimento de órgãos do sistema. (CALHAU, 2010, p. 14).

Em situações mais graves, o mesmo autor observa que as vítimas podem chegar ao suicídio.

A escola, por se caracterizar num lugar onde se concentram muitas crianças e jovens com uma diversidade muito grande de culturas, educação e estilo de vida, é local propício para práticas de *bullying*. É nesse espaço que crianças e jovens se desenvolvem, formam grupos, disputam pelo poder, interagem social e culturalmente. Nem sempre essa interação é tranquila. O ambiente escolar, que deveria ser um espaço de segurança, onde crianças e adolescentes pudessem aprender de forma tranquila e segura, muitas vezes é espaço propício a reações violentas que causam medo e insegurança aos envolvidos.

Tais atos de violência ainda vêm constantemente se multiplicando, envolvendo cada vez mais crianças e adolescentes em seu ambiente escolar. Torna-se um grave problema interdisciplinar educacional e de saúde pública, configurando uma verdadeira questão epidemiológica tanto em relação ao bullying quanto ao cyberbullying, em algumas escolas.

Certas humilhações sofridas pelos/pelas alunos/alunas por parte de seus colegas têm produzido efeitos extremamente nocivos à vítima. (WANZINACK e REIS, 2015a, p. 54)

Profissionais desconsideram atitudes de ameaça e opressão como violência entre os estudantes. Em relação aos estudantes, muitos acabam por considerar a violência como parte de seu cotidiano, descredita que alguém possa auxiliar, não buscam ajuda, e se calam. Outro empecilho na identificação de casos de *bullying* é que as ações de violência não acontecem próximo de adultos. Geralmente ocorrem em lugares isolados, o que dificulta ainda mais a reação da vítima e a busca por ajuda. Segundo Gomes et al (2007), os meninos, em geral, sofrem agressões de outros meninos, enquanto que as meninas são agredidas por meninas e meninos.

Tal fato denota mais uma influência das questões de gênero, social e historicamente construídas em nossa sociedade, que colocam meninos a assumir posições fisicamente mais violentas, enquanto às meninas restam formas mais sutis de agressão, porém não menos dolorosas para a pessoa vitimada. (MASSAD e WANIZACK, 2015, p. 153)

Trauttmann (2008) afirma que os meninos tendem a vitimizar mais do que as meninas, e também utilizam mais de violência física. Já as meninas, quando em situação de agressoras, utilizam-se mais do *bullying* indireto hostilizando suas vítimas através de fofocas, intrigas, isolamento social. Meninos se valem mais da força física perante o grupo social ao qual pertencem, enquanto que as meninas se valem de maneiras indiretas para a prática de violência, porém não menos destrutivas.

Importante ressaltar que todos os envolvidos em situação de *bullying* necessitam de ajuda. Todos sofrem, em alguma medida as consequências da violência. A escola não é exclusivamente responsável na resolução do problema. A área da saúde pode e deve contribuir dando atendimento adequado às crianças, adolescentes e familiares. A identificação de *bullying* não é fácil, no entanto é possível identificar pacientes de risco, alterações psíquicas, aconselhar famílias e/ou encaminhá-las para atendimento especializado. A avaliação psicológica ou psiquiátrica deve ser garantida em casos de alteração de personalidade e/ou distúrbio de conduta. Para isso o profissional de saúde deve estar atendo na avaliação médica para os devidos encaminhamentos.

Portanto, é responsabilidade de todo profissional de saúde e também de educação cuidar da criança e do jovem na sua integralidade, junto a sua família e de sua cultura, devendo reforçar o relacionamento com suas famílias, aproveitando as oportunidades de intervenção construtiva, promovendo um terapêutico diálogo baseado na confiança e encaminhamento de problemas para outros profissionais, quando necessário. (MACHADO e WANZINACK, 2015, p. 143)

No que tange à legalidade, o Estatuto da Criança e Adolescente prevê medidas protetivas e/ou socioeducativas quando atos de violência são praticados por criança ou adolescente. Não há especificações para casos de *bullying* no Estatuto, mas quando a penalidade envolver ações pecuniárias, esta recairá sobre seu responsável legal.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) também não traz em seu

bojo especificidade acerca de *bullying*, mas enfatiza o respeito e a valorização de cada estudante, suas experiências, vivências e direito à formação necessária. Conforme vemos no artigo. 22: “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996). Crianças e/ou adolescentes envolvidos em situação de *bullying* tem esse e outros direitos subtraídos.

Um passo muito importante foi dado na intenção de inibir a violência entre adolescentes e jovens. Foi sancionada pela Presidente Dilma Rousseff a Lei nº 13.185 de 06 de novembro de 2015 que Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática. A Lei considera como *bullying* em seu parágrafo primeiro;

todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio entre as partes envolvidas (BRASIL, 2015).

A Lei não criminaliza o *bullying*, mas obriga que escolas, clubes e agremiações recreativas criem medidas de conscientização, prevenção e diagnósticos de situações de *bullying*. A Lei 13.185 entre em vigor em 90 dias a partir da data de sua publicação.

4 PRÁTICA DE BULLYING: UMA REALIDADE NA EMEF GOV. MÁRIO COVAS (SP)

As discussões sobre bullying ocorreram nas reuniões de horário coletivo com os professores. A abordagem do tema teve início com a sensibilização através do filme *Bullying, provocações sem limites* (Mateo, 2009). A partir daí, ocorreram discussões sobre o tema e organização para a abordagem do assunto junto aos/as estudantes. Decidiu-se coletivamente que os/as professores/as apresentariam filmes e/ou curtas de acordo com a faixa etária de cada turma utilizando-os como disparador para as discussões. As questões e a forma como a pesquisa iria acontecer, também foram apresentadas aos/as estudantes para que estes estivessem familiarizados com o assunto antes de se dirigirem ao laboratório de informática da Unidade Escolar.

A pesquisa realizada na EMEF Governador Mário Covas, situada na zona

leste da cidade de São Paulo, com 490 estudantes do 3º ao 9º ano, sendo 251 meninos e 239 meninas foram revelados alguns dados importantes. 69,4% dos estudantes afirmam já terem sofrido algum tipo de violência dentro da escola. Os dados demonstram que a violência é um fator relevante na Unidade Escolar. Esse fato evidencia que as ações dos profissionais não têm conseguido atingir o objetivo de prevenção à violência na escola.

Segundo o resultado da pesquisa, os atos de intimidação e violência tem início logo nas primeiras semanas de aula. Quando questionado quando os estudantes sofreram *bullying*, 25,5% responderam que foi na primeira semana de aula, ou seja, logo que inicia a convivência entre os estudantes, as situações de violência já se fazem presentes.

54,9% dos estudantes informaram que não obtiveram ajuda de professores ou da equipe pedagógica, pois não contaram a ninguém o que estava acontecendo. Isso nos mostra que, muitas vezes, os profissionais tratam situações de *bullying* como desavenças ocasionais entre estudantes não percebendo o que está acontecendo. Isso dificulta ainda mais para que a vítima busque auxílio, as mesmas sofrem caladas por medo ou por não acreditarem que algo possa ser feito para resolver o problema. Silva (2010, p. 17) chamou esse fenômeno de “*a lei dos mais fortes e o silêncio dos inocentes*”.

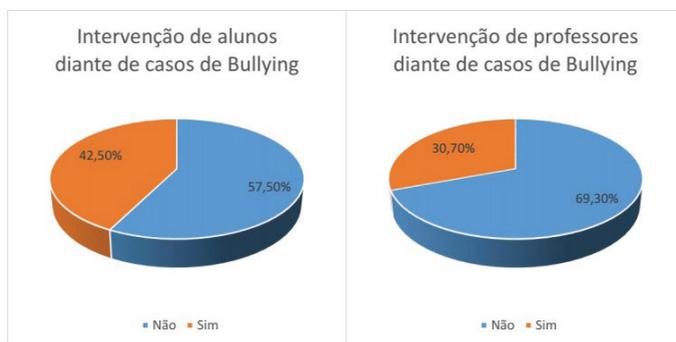


Figura 01: Professores ou amigos ajudou a impedir o ato de violência. Fonte: os autores, 2016.

A pesquisa aponta que os casos de violência são comuns dentro da escola, prevalecendo as agressões morais em relação às físicas. 62,6% disseram ter sido apelidados/as ou que riram deles/as. É um dado que representa fortemente a presença do *bullying* indireto na escola. Violência discreta e silenciosa que se torna mais difícil de ser identificada e até mesmo percebida pelos adultos. Causa danos emocionais muitas vezes irreparáveis às suas vítimas. Utilizando

dos escritos de Rocha (2012)¹ para um estudo nas escolas do Paraná, Wanzinack e Reis (2015b, p 5) concluem que “o conceito de violência simbólica aparece como eficaz para explicar a violência da escola, a que se reproduz na dimensão pedagógica e institucional, expressando-se por meio do controle, da autocracia, da brutalização das relações.

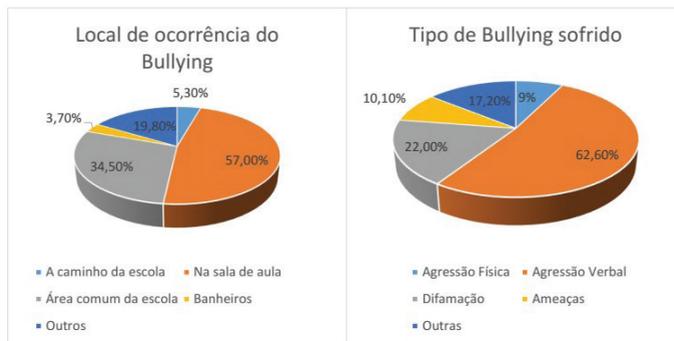


Figura 02: Tipo e local da ocorrência. Fonte: os autores, 2016.

Apesar de a maioria dizer que não se importa quando sofre *bullying* (37,1%), muitos, 22,4% relatam não querer mais frequentar a escola quando são submetidos a esse tipo de violência. É um dado importante a ser observado, pois muitos estudantes deixam de frequentar a escola sem motivo aparente. Nem os profissionais da escola percebem os motivos e nem mesmo as famílias. Esses estudantes se mantêm calados sobre os reais motivos que os levam a não querer mais ir às aulas. Olweus (1993), aponta em seus estudos que muitas crianças vítimas de *bullying*, resistem ou recusam-se a frequentar a escola, desenvolvem fobia escolar e social chegando a abandonar definitivamente os estudos, ocasionando em casos de evasão escolar.

Outro dado relevante é que 62% dos meninos já se envolveram em situação de *bullying*. Destes, 31% resultaram em agressão física. Esse dado reforça o senso comum de que meninos tendem a ser mais violentos, usando mais constantemente de agressões físicas como forma de intimidação, enquanto que as meninas empregam o uso de agressões verbais.

Segundo os dados da pesquisa, 57% dos estudantes disseram que o local em que sofreram *bullying* foi a sala de aula. Os conflitos acontecem próximo aos professores/as, mas estes não percebem ou não conseguem caracterizar tais conflitos como *bullying*. Muitas vezes tratam os casos como desavenças esporádicas entre estudantes. Fica evidente a ideia de que a aproximação e relação de confiança entre professor/a e estudantes deve e precisa ser analisada.

¹ ROCHA, T. B. Cyberbullying: ódio, violência virtual e profissão docente. Brasília: Liber Livro, 2012. 192p.

A dificuldade que o professor tem em identificar o *bullying* não se deve somente ao fato de não haver denúncia por parte da vítima, devemos considerar que a falta de uma formação continuada abrangendo o tema violência escolar, que dê suporte ao professor no atendimento aos conflitos ocorridos em sala de aula, dificulta o discernimento entre violência e brincadeiras próprias da idade (PINGOELLO; HORIZUELA, 2010, p. 2756)

A relação entre professores e estudantes pode facilitar ou dificultar a busca por auxílio por parte das vítimas de *bullying*. Uma relação de confiança pode abrir um canal de diálogo e favorecer a aproximação entre estudante e professor. Um facilitador no combate ao *bullying* na Unidade Escolar, é o fato de a maioria dos estudantes que responderam à pesquisa estarem dispostos a colaborar. 67,3% dos estudantes disseram estar dispostos a ajudar a escola a desenvolver um trabalho para a redução do *bullying*. Wanzinack e Reis (2015b, p. 7) mostram que “A escola pode tomar para si a tarefa de resistir e promover a transformação das concepções e comportamentos sociais, no sentido de ensinar a pensar, a questionar, e com isso apontar novas formas de interpretar e organizar o mundo”.



Figura 03: Ajuda na redução da violência. Fonte: os autores, 2016.

Sabemos que os estudantes quando se sentem valorizados, estimulados a participar ativamente das ações da escola, sentem-se também mais seguros e próximos de seus/suas professores/as. Conforme podemos ver:

Medidas tornam-se, portanto, necessárias, tais como: espaços de discussão e formação de professores/as, sensibilizando-os/as para o tema; realização de discussões e oficinas com estudantes, estimulando a eleição de monitores/as e formação de lideranças dentro da comunidade escolar, que ajudem a denunciar e combater o problema; elaboração e divulgação

de material informativo (cartazes, pôsteres, kits educacionais, vídeos); disseminação de informações atualizadas (em páginas da internet, jornais e informativos escolares); estabelecimento de canais de apoio e suporte às vítimas, que podem incluir meios telefônicos (disque-denúncia, por exemplo), ou virtuais (salas de chat, fóruns, blogs ou comunidades em redes virtuais), para que possam trocar experiências, criando redes de apoio e solidariedade. (MACHADO e WANZINACK, 2015, p. 143).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante que o profissional de educação conheça o/a aluno/a, se interesse pelos seus problemas para além do conteúdo, que esteja atento a mudanças de comportamento, ao aumento de ausências por parte dos estudantes, a quedas bruscas de rendimento. Atitudes simples, consideradas banais por alguns, podem ter efeito positivo. Confiar e acreditar na capacidade dos/as alunos/as, criar situações educativas em que os estudantes possam se expressar, propiciando relações prazerosas no ambiente escolar podem elevar a autoestima e fazer com que a possível vítima de violência tenha uma visão positiva de si mesmo e adquira mais confiança. Além disso, Fante e Pedra (2008) afirmam que para que o professor possa acolher o/a estudante e intervir de maneira adequada é necessário que tenha conhecimento dos limites de sua função e da função de cada profissional da escola para que, dependendo da gravidade da situação, possa avaliar e encaminhar para outros profissionais e instituições.

Esse mesmo cuidado é necessário em relação aos agressores. Estes também precisam de ajuda, um espaço para expressar seus pensamentos e aprenderem a manifestar seus sentimentos de maneira positiva. Silva e Hoch (2007) constataram em seus estudos que atitudes positivas, tranquilidade, proximidade e afetividade se relacionam a descrição de um bom professor. Geralmente os agressores são populares e agressivos, aparentam ter uma boa imagem de si mesmo, mas alguns estudos no Brasil contradizem essa ideia mostrando que os agressores não são necessariamente populares e nem mais agressivos que as vítimas (Lisboa e Koller, 2009). Estes agem como líderes entre os colegas para, assim, ganharem notoriedade.

Ao mesmo tempo o professor não pode ser o único responsável dentro da escola na resolução ou indicação desse tipo de problema. A instituição precisa se posicionar formalmente em sua gestão e organização para enfrentar casos

de *bullying*. O projeto político pedagógico precisa apresentar com clareza e objetividade as ações pontuais para intervir nos casos de violência dentro da Unidade Escolar. Em relação a esse tema, Fante e Pedra (2008, p.108) se aprofundam no assunto de fracasso escolar quando dizem que “nossa atenção se volta às vítimas e nossa indignação aos agressores” e chamam a atenção para que mais do que culpabilizar ou vitimizar os envolvidos, é necessário que aconteçam ações de conscientização, reorganização dos planos pedagógicos, programas de paz nas escolas envolvendo todos os atores do espaço escolar.

As parcerias com outras instituições também são fundamentais para o avanço de ações de prevenção e diminuição nos casos de *bullying*. A pesquisa contribuiu para que os profissionais da Unidade Escolar pudessem observar de maneira mais cuidadosa aqueles/as estudantes que, por ventura, apresentam comportamentos ou características de vítimas de *bullying*. Faz-se necessário, porém, aprofundamento de estudo para subsidiar profissionais em ações pontuais de combate ao *bullying*. Ter clareza em diferenciar atos de desentendimentos ocasionais e situações de *bullying* é fator preponderante para que possam ser tomadas as medidas adequadas em cada situação. Para tanto, a formação continuada é importante ferramenta para subsidiar os profissionais para atuarem de maneira eficaz nos casos apontados como *bullying*.

Responsabilizar, comprometer e incentivar a participação dos responsáveis pelos estudantes nas ações da escola, também é importante. Trazer a comunidade para dentro da escola no desenvolvimento de atividades acerca do assunto, pode acarretar um passo a mais na busca de resultados positivos. Disseminar informações, buscar parcerias com outras esferas, tais como postos de saúde, conselheiros tutelares, vara de infância e juventude, são ações que podem contribuir para a diminuição desse fenômeno.

É fundamental a criação de políticas públicas que proporcionem à escola conhecimento sobre o problema em questão e as devidas ferramentas de enfrentamento. Espaços de discussão em que se possa pensar em alternativas de resolução de problemas inclusive nas possibilidades de encaminhamento para outras instituições quando for detectado que não é mais possível resolver o problema somente pela escola.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; RUA, M.G. Violências nas escolas. Brasília: UNESCO no Brasil, 2002.

BRASIL. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm Acesso em 14/01/2016.

_____. Lei nº 9.394 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996: Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 14/01/2016.

_____. Lei 13.185 de 06 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13185.htm acessado em 14/01/2016.

CALHAU, L.B.. Bullying: o que você precisa saber: identificação, prevenção e repressão. Niterói: Ímpetos, 2010

DEBARBIEUX E, BLAYA C. Violência nas escolas e políticas públicas. Brasília: UNESCO; 2002.

FANTE, C; PEDRA, J. A. Bullying escolar: perguntas e respostas. Porto Alegre: Artmed, 2008.

GOMES, A; GALA, F; LUPIANI, M; BERNALTE ,A; MIRET, M; LUPIANI, S; BARRETO, M. El "bullying" y otras formas de violencia adolescente. Cuadernos de Medicina Forense, v.13, n.48/49,p. 165 – 177, 2007

LISBOA, C. S. M. & KOLLER, S. H. (2009). Factores protectores y de riesgo para la agresividad y victimización en escolares brasileños: El rol de los amigos. In C. Berger & C. S. M. Lisboa (Eds.), Agresión en contextos educativos: Reportes de la realidad latinoamericana (pp. 161-183). Santiago: Editorial Universitaria.

MACHADO, A.E.F.; WANZINACK, C.. O Bullying e sua repercussão no ambiente escolar no Litoral do Paraná: evidências científicas e aspectos regionais. In SIERRA, J.C.; SIGNORELLI, M. C. (Orgs.). Diversidade educação: intersecção entre corpo, gênero e sexualidade, raça e etnia. Matinhos: UFPR Litoral, 2014.

MASSAD, C.E; WANZINACK, C. Cyberbullying: Uma proposta de discussão e sensibilização na educação básica. In: Wanzinack, C; Signorelli, M. C. Violência Gênero e Diversidade: Desafios para a educação e o desenvolvimento. Rio de Janeiro: Autografia, 2015. cap.07, p.149-167.

MATEO, Josetxo San. *Bullying: provocações sem limites*. Dirigido por Josetxo San Mateo. Espanha: Paris Filmes, 2009. 1 DVD (93min.): DVD, NTSC, son., color, legendado. Port.

MINAYO, M.C.S. *O desafio do conhecimento científico: pesquisa qualitativa em saúde*. 2. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1994

NETO A.A., Saavedra L.H. *Diga não para o bullying*, Rio de Janeiro: ABRAPI;2004

OLWEUS, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. London: Blackwell.

OLWEUS, D. (2006). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford, UK: Blackwell.

PINGOELLO, I. HORIZONTE, M.L.M. *Descrição Comportamental do Aluno Vítima Do Bullying*. In *Anais do VIII Congresso Nacional De Educação da PUCPR – EDUCERE e o III Congresso Ibero-Americano Sobre Violências nas Escolas - CIAVE*. Curitiba, 2008.

SILVA, A. B. B. *Bullying: mentes perigosas nas escolas*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

SILVA, C. da; HOCH, V. A. *A afetividade na relação professor – aluno e sua influência na aprendizagem*. 2007. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em psicologia) – Universidade do Oeste de Santa Catarina, São Miguel do Oeste, 2007

TOGNETTA, L. R. P. *Violência na escola: Os sinais de bullying e o olhar necessário aos sentimentos*. In A. Pontes & V. S. Lima (Eds.), *Construindo saberes em educação* (pp. 11- 32). Porto Alegre, RS: Zouck, 2005

WANZINACK, C.; REIS, C.. *Cyberbullying e Globalização da Tecnologia: Um estudo territorial no litoral do Paraná* In. *Divers@ Revista Eletrônica Interdisciplinar*, Matinhos, v. 8, n. 1, p. 51 -57, jan./jun. 2015a.

_____. *Violência no ambiente escolar: questões de poder entre estudantes do litoral do Paraná*. In *I Simpósio Brasileiro de Desenvolvimento Territorial Sustentável*. Matinhos, 2015b.

SOBRE OS AUTORES

Cristina Aparecida Ribeiro

Especialista em Gênero e Diversidade na Escola pela Universidade Federal do Paraná (2016). Também tem formação de graduada em Letras e Pedagogia. Atualmente coordenadora pedagógica na Rede Municipal de Ensino - DRE Itaquera.

Christopher Smith Bignardi Neves

Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Paranaguá (FAFIPAR, 2009). Com tripla Especialização sendo em: Gestão Escolar pelo Instituto Superior do Litoral do Paraná (ISULPAR, 2010); Questão Social pela Perspectiva Interdisciplinar pela Universidade Federal do Paraná (UFPR-Litoral, 2011), e, Coordenação Pedagógica ofertada pela Universidade Federal do Paraná (UFPR, 2014). Com experiência na área de Educação e Gestão Escolar, realizando pesquisas principalmente nas seguintes áreas: Educação, Diversidade Sexual e Movimento LGBT. Atualmente é Servidor público na Prefeitura Municipal de Paranaguá, exercendo a função de Coordenador Pedagógico, além de prestar consultoria por microempresa própria.

Clóvis Wanzinack

Mestre e doutorando em Desenvolvimento Regional pela Universidade Regional de Blumenau FURB. Especialista em Gestão Pública (2011) pela Universidade Federal do Paraná. Graduado em Administração (2005) com ênfase em Informática pela Faculdade Spei, de Curitiba-PR. Atualmente é professor assistente no Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná (UFPR) no curso de Gestão Pública. Pesquisador Vice-Líder do Grupo de Pesquisas Território, Diversidade e Saúde (TeDiS - CNPq/UFPR).



A INFLUÊNCIA DA ESCOLA NO CYBERBULLYING

*Talita Pimenta de Souza Neri
Luíze Bueno de Araújo
Clóvis Wanzinack*

A INFLUÊNCIA DA ESCOLA NO CYBERBULLYING

Talita Pimenta de Souza Neri

Luize Bueno de Araújo

Clóvis Wanzinack

86

1 INTRODUÇÃO

O termo *cyberbullying* define-se como “intimidação, assédio ou ameaças repetidas conduzidas por meio de qualquer via de tecnologia da comunicação” (CARPENTER; FERGUSON, 2011).

Teixeira (2013, p.49) considera o **cyberbullying** como uma “versão multimídia da violência escolar, que cresce a cada dia, como uma epidemia, acompanhando o interesse de crianças e adolescentes pelo mundo virtual”. O que pode torna-lo uma das formas potencialmente mais perigosas e traiçoeiras de violência na escola.

Além disso, o *cyberbullying* pode envolver uma ampla disseminação de calúnias, injúrias ou informações degradantes à exposição pública por meio das tecnologias digitais implicando em uma grande dificuldade de tirá-las de circulação, sendo assim, mesmo que a vítima se transfira de escola ou de cidade, pode não se livrar das agressões que já ficaram registradas e permanecem disponíveis a todo um universo *online* (MAIDEL, 2009).

Não tem como discorrer sobre o *cyberbullying* sem considerar a facilidade que hoje os jovens, crianças e adultos, têm de se conectar na internet, a qualquer hora e lugar. “A evolução e as mudanças que se têm verificado ao nível das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) têm tido impacto significativo no quotidiano, particularmente na vida dos jovens” (PESSOA; AMADO, 2014). Por mais que este acesso, às tecnologias possam trazer vantagens no cenário educativo, infelizmente há grandes riscos envolvidos.

Pessoa e Amado (2014), retratam que o *cyberbullying* apresenta dinâmicas sociais próprias, expressões comportamentais, ferramentas específicas, e a relação de poder é baseada na existência de competências no domínio das tecnologias. Com o avanço das TIC’s, seu domínio e criatividade são cada vez

maiores por parte dos agressores, o que gera grandes consequências na vida das vítimas, principalmente emocionais (PESSOA; AMADO, 2014).

Segundo Teixeira (2013,), existem vários tipos de *cyberbullying*, entre eles: *Bullying* direto por meio de salas de bate-papo, *e-mails*, celulares, recados no Facebook; Criação de websites; Impersonalização (quando uma pessoa finge ser outra no mundo virtual); Fórum de discussões e Postagem de vídeos e fotos.

Diante das implicações e alcance dessa modalidade de violência, se faz primordial uma ação sistemática e prolongada de toda a sociedade, pois o melhor meio de evitar comportamentos como o *cyberbullying* é estimular a sensibilização e o respeito incondicional às diferenças (MAIDEL, 2009). Uma atuação no ambiente escolar pode melhorar o quadro atual, gerando uma forma de prevenção, levando-se em conta a formação de alunos/as cidadãos críticos e com valores morais.

O objetivo deste trabalho foi identificar o conhecimento prévio de 70 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma Escola Municipal de São Paulo, em relação ao *cyberbullying*, propondo intervenções que visaram diminuir os casos na escola, utilizando-a como principal ferramenta na prevenção, sensibilizando os/as alunos/as sobre o que é o *cyberbullying* e suas consequências civis e criminais.

2 METODOLOGIA

Essa pesquisa teve caráter qualitativo, e se caracterizou como uma Pesquisa-Ação, definida por FRANCO (2005, p.489).

“Pesquisa eminentemente pedagógica, dentro da perspectiva de ser o exercício pedagógico, configurado como uma ação que cientificiza a prática educativa, a partir de princípios éticos que visualizam a contínua formação e emancipação de todos os sujeitos da prática”.

A amostra deste estudo foi composta por 70 alunos, sendo 37 do gênero masculino e 33 do gênero feminino, entre 13 e 17 anos, divididos em três salas do 9º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental, localizada na Vila Santa Isabel, em São Paulo. A metodologia consistiu em: Avaliação Pré-intervenção, Intervenção e Avaliação Pós-intervenção. O instrumento de avaliação foi um questionário formulado pela autora, baseado na literatura.

O questionário Pré-Intervenção (ANEXO I) foi composto por 10 perguntas objetivas e descritivas referentes ao conhecimento prévio dos alunos/as em relação ao tema. Este questionário foi criado mediante estudos bibliográficos na literatura e aplicado de maneira individual com cada aluno/a, para não gerar timidez e alteração nas respostas por influências dos colegas. Após a aplicação desse questionário (PRÉ) iniciou a fase da intervenção.

A Intervenção foi composta por três etapas: Apresentação do Filme “*Cyberbully*”, direção: Charles Binamé, Roteiro: Teena Booth. Estados Unidos: ABC Family Original Movie, 87min, 2011; Roda de conversa sobre o filme, realizada individualmente em cada uma das três salas participantes. Por fim aula expositiva dialogada sobre o tema, apresentada pela professora de Informática também sala a sala, abordando os temas: 1.definição e prevenção de *cyberbullying*, 2.como e onde acontecem, 3.consequências para a vítima e agressor e 4.casos reais de vítimas que chegaram ao extremo.

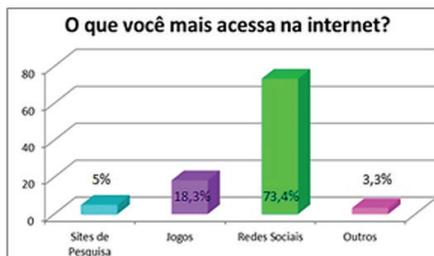
Após a intervenção, foi aplicado o Questionário Pós-Intervenção (ANEXO II) individualmente nos mesmos padrões do questionário (PRÉ), para constatar se a intervenção sensibilizou os/as alunos/as quanto ao tema e se praticavam o *cyberbullying* e não sabiam. Neste questionário (Pós) foram retiradas apenas as questões de cunho pessoal que não sofreriam alteração com a intervenção e acrescentadas questões referentes a opinião dos alunos sobre a intervenção.

3 RESULTADOS

Após análise do questionário Pré-Intervenção pode-se observar que a maioria dos/as alunos/as utiliza a internet no celular ou em casa, através do *Wifi* com aparelhos celulares ou *notebook*.

Observa-se que 73,4% (n=51) dos entrevistados têm como principal interesse na internet o acesso às redes sociais, sendo a 2ª opção mais acessada os jogos, depois os sites de pesquisa e outros, como sites para assistir séries e filmes, sites de skate e pornografia (Fig. 01).

Figura 01: Conteúdo mais acessado



Fonte: Autores, 2015.

Com relação à supervisão dos pais no acesso à internet a maioria, 85% (n=60)

dos entrevistados, responderam que não tem nenhum tipo de supervisão, e apenas 15% (n=10) tem supervisão de adultos, sendo que destes a maioria é do gênero feminino. Esse acompanhamento normalmente é feito pelas mães dos/as alunos/as, por meio de acessos ao histórico do computador, pela senha da conta ou simplesmente por meio do diálogo, solicitando para ver no que o (a) filho (a) está acessando.

Em termos de conhecimento sobre o *cyberbullying*, 55% (n=39) não sabem o que significa e 45% (n=31) afirmam saber (Fig. 02). Dos que sabiam o significado, as respostas mais encontradas foram “*Bullying pela internet*”; “*Ficar xingando as pessoas pela internet*”; “*Denegrir a imagem de uma pessoa pela internet*” e “*Hackear a senha do facebook e zuar*”.

Figura 02: Conhecimento sobre o *cyberbullying*



Fonte: Autores, 2015.

Na análise dos questionários após a intervenção, todos os/as alunos/as (n=70) souberam responder qual o significado do termo *cyberbullying*.

Dos entrevistados que sabiam o que era *cyberbullying* (n=31) no questionário Pré, 94% (n=29) afirmaram nunca ter sido vítima e apenas 6% (n=2) assumiram que já aconteceu com eles (Fig. 03). Os relatos foram de xingamentos e comentários preconceituosos nas redes sociais *ask*, *facebook* e *whatsapp*. Após todos conhecerem sobre o *cyberbullying*, nota-se um aumento no número de alunos/as que já foram vítimas para 11% (Fig. 04).

Figura 03: Vítimas de *cyberbullying* Pré



Fonte: Autores, 2015.

Figura 04: Vítimas de *cyberbullying* Pós



Fonte: Autores, 2015.

Quando perguntado no questionário Pré se já tinham praticado *cyberbullying*, 71% (n=22) afirmaram nunca ter praticado e 29% (n=9) assumiram a prática contra alguém. Alguns relatos deles:

Entrevistado n 14. “Eu xingo as pessoas que não gosto”

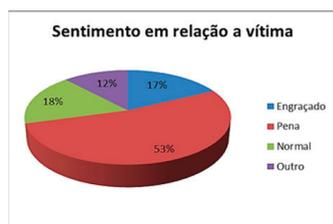
Entrevistado 21. “Xingo meu colega, mas só por brincadeira”

Verificou-se que todos que afirmaram ter praticado *cyberbullying*, são do gênero masculino e nenhum possui supervisão de adulto em seu acesso a internet. E o resultado não sofreu alteração no questionário pós - intervenção.

Já na pergunta 8, que diz respeito a ter presenciado algum ato de *cyberbullying*, a maioria (63%) já presenciou e 37% (n=26) nunca presenciaram. Dentre os relatos, apresentam casos de xingamentos em redes sociais e em sites de jogos *online*, apresentando preconceito na maioria deles, montagem de fotos ou fotos constrangedoras que foram postados "*meninos postando fotos e xingando uma deficiente mental*"; "*peças postando imagens preconceituosas destinadas a pessoas negras*"; "*amigos ficam xingando o nosso amigo que é anão*". Após a intervenção, houve um pequeno aumento de 3% no número de pessoas que já presenciaram algum ato de *cyberbullying*.

Dos entrevistados que presenciaram algum ato de *cyberbullying* no questionário Pré (n=21), 53% (n=37) sentiram pena da vítima, 17% (n=13) afirmam achar engraçado e 18% acharam normal. Os outros descreveram achar "*idiota*" e "*desnecessário*" (Fig. 05). Já no questionário Pós, percebemos uma alteração em todos os itens, destacando-se o aumento dos participantes que sentem pena da vítima (69%) e diminuindo um pouco, para 13% os que afirmaram achar engraçado e para 9% os que acharam normal (Fig. 06).

Figura 05: Sentimento em relação à vítima Pré **Figura 06:** Sentimento em relação a vítima Pós



Fonte: Autores, 2015.



Fonte: Autores, 2015.

Quando questionados com pergunta descritiva sobre o que poderia ser feito para evitar o *cyberbullying*, no questionário Pré, após os dados subjetivos provenientes das questões abertas serem transcritos e tabulados, destacaram-se cinco categorias: Supervisão da família, Sistema de Segurança na Internet, Conscientização e respeito, Nada e Não sei (Tabela 01). A maioria (37%) dos entrevistados respondeu com relação aos sistemas de segurança, para que fossem bloqueados e excluídos dos sites e que as pessoas denunciassem.

Depois da intervenção, a porcentagem dos entrevistados que julgam a supervisão familiar como a melhor maneira para evitar o *cyberbullying*, diminuiu

praticamente pela metade, e em contrapartida houve um aumento do sistema de segurança, tornando-se o item considerado mais eficiente para evitar o *cyberbullying* (Tabela 01).

Tabela 01: Principais categorias e exemplos de narrativas dos participantes da pesquisa Pré e Pós. Autores

Categorias	Quantidade Pré	Quantidade Pós	Exemplos de relatos
Supervisão de família	22% (n=16)	11,4% (n=8)	Entrevistado 07. "Os pais controlarem mais o que os filhos fazem" Entrevistado 45. "A família tem que dar educação"
Sistema de Segurança na internet	37% (n=26)	45,7% (n=32)	Entrevistado 08. "Os sites terem sistemas de segurança para bloquear quem xinga" Entrevistado 54. "quem ofender alguém ser banido das redes sociais"
Conscientização e respeito	15% (n=10)	20% (n=14)	Entrevistado 05. "As pessoas deveriam ter mais consciência de que ninguém é igual e respeitar" Entrevistado 12. "Conscientizar o pessoal que todo mundo tem defeito e que isso é crime"
Nada	15% (n=10)	-	Entrevistado 02. "Nada, porque não vai adiantar"
Não sei	11% (n=8)	22,9% (n=16)	

Fonte: Autores, 2015

No questionário Pós, foi perguntado se a presença do tema *cyberbullying* na escola tinha sido interessante, 94% (n=66) dos/as alunos/as responderam sim. Exemplos de algumas justificativas dos entrevistados:

Entrevistado n 08. "Pude saber mais sobre o cyberbullying, vou saber quando fizerem comigo"

Entrevistado 64. "Porque muita gente não sabia o que era"

Quase todos os entrevistados (97%), quando foram questionados sobre a abordagem desse tema na escola, responderam que esse conteúdo nas aulas pode ajudar a evitar que ocorram casos de *cyberbullying*. Exemplos de algumas justificativas dos entrevistados:

Entrevistado n 17. "Pode ser que as pessoas não façam porque sabem que vai machucar os outros"

Entrevistado 33. "As pessoas vão ver que é errado e talvez não pratique"

Na última questão do questionário Pós Intervenção, foi perguntado qual era o grau de importância que davam para o tema antes e depois da intervenção. Na figura 07, podemos perceber que a maioria dos entrevistados 28% (n=20) achavam o *cyberbullying* algo sem importância ou pouco importante 40% (n=28), principalmente pelo fato de muitos nem saberem o que significava. Após conhecerem mais sobre o tema, suas consequências e relatos de casos reais de *cyberbullying* que levaram ao suicídio, a maioria (57%) dos entrevistados constatou que o *cyberbullying* é algo de muita importância, sendo que nenhum afirmou ser tema sem importância (Fig. 08).

Figura 07: Importância do tema Pré



Figura 08: Importância do tema Pós



Fonte: Autores, 2015

4 DISCUSSÃO

O *cyberbullying* têm colocado em xeque o conceito e função do contexto educativo, enquanto espaço propiciador de aprendizagem, como também de construção de vínculos e afetos, ambos marcados por um processo de relação entre pessoas. É preciso se aprofundar em uma visão sistêmica e multifacetada dos fatores e das formas de intervenção frente ao problema, onde todos se sintam investidos de uma responsabilidade ética para intervir e apoiar os que precisam (Freire *et al.*, 2006).

Tognetta e Bozza (2010) verificaram em sua pesquisa que o acesso muitas vezes ilimitado e sem controle à internet facilita para aqueles que apresentam intenções maliciosas de ameaças ou insultos. Essa utilização com livre acesso dificulta o controle do tempo de utilização e do conteúdo acessado, o que corrobora com os achados desta pesquisa, uma vez que a maioria dos/as alunos/as utiliza redes móveis para ter acesso à internet, o que parece ter relação com a incidência dos entrevistados/as que já praticaram *cyberbullying*, pois 80% dos agressores afirmam utilizar celulares para utilizar a internet.

Pode-se observar que a supervisão de adultos é algo que quase não ocorre, pois apenas 15% dos entrevistados tem algum acompanhamento, o que vai ao encontro dos estudos de Gomes e Valente (2008), no qual comprovam que 63% dos/as alunos/as acessam a internet sempre ou quase sempre na ausência de algum adulto, já Conti e Rossini (2010) afirmam que aproximadamente 40% das crianças e jovens entre 10 e 18 anos costumam navegar na internet por mais de duas horas por dia, sendo que quase metade desse grupo não tem acompanhamento dos pais.

No presente estudo, os que recebem algum tipo de supervisão de adultos ao navegar na internet, a maioria é do gênero feminino. Ainda parece ocorrer um comportamento machista, no qual é considerado que as meninas são mais frágeis e merecem mais atenção, o que desconsidera que meninos também precisam de cuidado, de supervisão, de controle para terem uma boa educação e aprenderem valores morais para atuarem na sociedade. Isso já reflete nos dados apresentados, pois verificou-se que todos que já praticaram *cyberbullying* são do gênero masculino e nenhum possui supervisão de adulto em seu acesso à internet. O que vai ao encontro com os estudos de Mason (2008), Avilés (2009) e Tognetta e Bozza (2010), que comprovam que o gênero masculino geralmente é mais envolvido, tanto como agressor, quanto vítima.

Em termos de conteúdos acessados, 73,4% dos entrevistados apresenta como principal interesse as redes sociais. Como afirma Lima (2011), o grande

problema do aumento de acessos às redes sociais, principalmente no Brasil, é que surge um novo campo de atuação para crimes, demonstrando um aumento nos índices de crimes virtuais. No Facebook, uma das redes sociais mais utilizadas pelos jovens, Rodeghiero (2012) comprova que a violência se tornou comum, principalmente em comentários e compartilhamentos. Essa violência parece não chamar atenção e algumas vezes nem é perceptível para as testemunhas de suas vítimas, onde não expressam sentimento de injustiça, pelo contrário muitas vezes os agressores acabam ganhando inclusive mais popularidade.

Segundo Pradas (2006) a internet desperta em alguns jovens o sentimento de que não há regras e nem moralidade que regule a vida na rede, de maneira que pode ser usada para o bem ou para o mal. Além disso, Wanzinack e Reis (2015) afirma que alguns agressores virtuais não têm ideia das consequências que suas ações podem causar na vida das pessoas, até pelo fato de não terem uma resposta imediata, o que contribui para o desenvolvimento de uma frieza em suas ações virtuais. Outro grande problema que Mason (2008) aponta é que 8 em cada 10 adolescentes usam a internet em casa, podendo agredir sua vítima quando não está na escola, o que comprova que os agressores não precisam de um local físico para molestar a vítima. O que vai ao encontro com os resultados obtidos nas entrevistas deste estudo, no qual o número de agressores é de 29%, ou seja, maior do que as vítimas, que foram apenas 11%.

Os dados do questionário em relação às vítimas de *cyberbullying*, aumentou de 7% para 11%, um número baixo, se comparado com a quantidade de agressores, mas essa alteração pode ter sido pelo fato de muitos alunos que sofriam *cyberbullying* não sabiam o que estava acontecendo e que tinham como buscar ajuda ou denunciar. O que pode ter relação com a dificuldade das próprias vítimas em assumirem que sofreram algum tipo de insulto, ou até mesmo pelas consequências causadas pelas agressões, como: baixa autoestima, sentimento de insegurança, sentimento de medo e algumas vezes, a vítima se sente culpada e acha que fez algo para merecer tais agressões (DORNELLES, SAYAGO e RIBEIRO, 2012; WANZINACK, 2014).

Na pesquisa de Farias (2014), do total de alunos que sofreram *cyberbullying*, 37% sentiram vergonha e 25% se sentiram tristes. Esses entre outros sentimentos é que podem levar ao isolamento, a não pedirem ajuda ou não contar para ninguém por não confiar nas escolas ou nos adultos que deveriam ser responsáveis pela sua segurança.

Além disso, Carpenter e Ferguson (2011, p.198) afirmam:

“Nem sempre é fácil fazer com que uma criança ou adolescente desabafe sobre maus-tratos que possa estar sofrendo. A maioria acha que pode resolver o problema sozinho, seja por vergonha de admitir o problema ou por medo da reação dos pais.” (2011, p.198).

Dos entrevistados que já presenciaram algum ato de *cyberbullying* (66%), todos relataram alguma forma de agressão por meio do Facebook, alguns casos até começaram pelo WhatsApp, mas o Facebook parece ter ganhado maior popularidade, como nos casos em que foram espalhadas fotos sensuais, ou como eles chamam: “Nudes”. Os relatos de casos de *cyberbullying* presenciados, apresentados na pesquisa vão de acordo com o que diz Wanzinack e Reis (2015, p.08):

“Percebe-se nesse quesito uma maior frequência de apelidos e xingamentos relativos ao peso, altura, dentes, cabelos, etc, devido à imposição de um padrão normativo do corpo exigido e cada vez mais popularizado na mídia e nas redes sociais. O que foge do padrão imposto pela mídia chega a ser menosprezado e muitas vezes ridicularizado nas redes sociais” (2015, p.08).

O sentimento em relação a vítima sofreu alteração após a intervenção, o item “engraçado” diminuiu de 17,3% para 13% e o “sentimento de pena” aumentou de 53% para 69%. Essa alteração pode ter ocorrido devido a casos reais terem sido apresentados nas aulas, seguido de discussões sobre as consequências o que causou certa sensibilização nos/as alunos/as.

Em termos de conhecimento sobre o termo *cyberbullying*, pouco mais da metade dos alunos conhecia o termo e após a intervenção todos afirmaram saber. Esses dados estão de acordo com o estudo de Rodighiero (2012), onde 79% dos alunos afirmaram nunca terem trabalhado esse tema na escola. Na escola desta pesquisa, os alunos que conheciam o termo não o aprenderam na escola, pois esse tema nunca tinha sido abordado por nenhum/a professor/a.

Outra questão que sofreu alteração foi sobre o que poderia ser feito para evitar o *cyberbullying*. No Questionário Pré, 37% afirmou que poderia ser evitado através de sistemas de segurança na internet (como bloquear os agressores), sistemas dos próprios sites (para que quem ofendesse alguém pudesse ser banido da rede social) ou através de denúncias. Como na intervenção foram apresentados sites para denunciar e maneiras de bloquear as pessoas, talvez isso tenha influenciado nas respostas que aumentaram para 45,7% o número de entrevistados que acreditam que essa é a maneira mais

eficiente. Neste sentido, Souza *et al.* (2014) constataram, que “fazer frente ao fato”, “contatar as autoridades policiais”, “procurar ajuda de alguém de confiança” e “pedir ajuda aos amigos”, são as estratégias offline mais utilizadas pelas vítimas, na perspectiva dos participantes. Já “restringir e encerrar contatos” (e-mail e número de telefone celular), “excluir os agressores das redes sociais” e “contatar os gestores do site ou rede social” foram indicadas com maior frequência, pelos alunos, como estratégias online para o combate e prevenção do *cyberbullying*.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se perceber com este trabalho que o *cyberbullying* é um tema que deve ser contemplado na escola, além de a maioria dos/as alunos/as se sensibilizarem sobre as consequências de seus atos na internet, principalmente em redes sociais, compreenderam a real importância que deve ser dada a ofensas e brincadeiras de mau gosto, que muitas vezes não tem mais volta e que são necessárias as pessoas aprenderem mais sobre esse assunto, para não serem agressores e nem vítimas passivas.

A escola não deve ser a única responsável pela sensibilização e responsabilidade sobre esses atos, mas deve atuar como protagonista no combate ao *cyberbullying* tanto quanto outros problemas sociais, uma alternativa seria que o tema deveria ser inserido no currículo escolar, principalmente na disciplina informática educativa presente nas escolas. Os/as alunos/as precisam conhecer mais sobre o tema, pois não sabem da sua gravidade e muitas vezes nem sabem que estão fazendo isso. Vários estudos demonstram a falta de conhecimento do tema pelos alunos, sendo que é algo que vem crescendo cada dia mais e pode trazer consequências extremas como depressão, automutilação e até mesmo suicídio.

Com o avanço das tecnologias, a facilidade de acesso à internet, e a inserção nas redes sociais cada vez mais cedo é preciso saber como se comportar na internet, saber que na rede existem regras tanto quanto na vida real e quem não sabe respeitá-las será punido, para assim poder desfrutar com segurança da imensidão de informações e da facilidade de comunicação com outras pessoas presentes na internet.

REFERÊNCIAS

AVILÉS, J. M. Cyberbullying: Diferencias entre el alumnado de secundaria. Boletín de Psicología, n.96, p.79-96, 2009.

CARPENTER, D.; FERGUNSON, C. Cuidado! Proteja seus filhos dos bullies. São Paulo: Butterfly Editora, 2011.

CONTI, C. P.; ROSSINI, A. E. S. Aspectos Jurídicos do Cyberbullying. Revista FMU direito, São Paulo, v. 24, n. 34, p.46-65, 2010.

DORNELLES, V. G.; SAYAGO, C. W.; RIBEIRO, F. D. A. Bullying. In: DORNELLES, V. G.; SAYAGO, C. W. et al. Bullying: Avaliação e Intervenção em Terapia Cognitivo-Comportamental. Porto Alegre: Sinopsys, p.37-54, 2012.

FARIAS, L. A. A escola e o cyberbullying. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2014.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da Pesquisa-Ação The pedagogy of action research. , p. 483–502, 2005.

FREIRE, I., VEIGA SIMÃO, A. M., e FERREIRA, A.. O estudo da violência entre pares no 3º ciclo do ensino básico – Um questionário aferido para a população portuguesa. Revista Portuguesa de Educação, v.19, n.2, p.157-183, 2006.

GOMES, M. J.; VALENTE, L. e DIAS, P. Seguranet – Um levantamento exploratório das práticas de risco dos jovens portugueses no uso da Internet. In Actas do IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da educação – Educação para sucesso: políticas e actores; p. 849-858, 2008.

LIMA, P.M. F. Crimes de computador e segurança computacional. 2 ed. São Paulo: Atlas S.A., 2011.

MAIDEL, S. Cyberbullying: um novo risco advindo das tecnologias digitais. Revista electrónica de investigación y docencia (reid), n. 2, 2009.

MASON, K. L. Cyberbullying (intimidação psicológica com a ajuda da tecnologia): Avaliação preliminar no ambiente escolar. Psychology in the Schools, v. 45, n.4. Universidade Estadual de Cleveland, 2008.

OLIVEIRA, A. P.. Violência no século XXI: bullying e cyberbullying. Interface Tecnológica (São Paulo), v. 8, p. 7, 2011.

PESSOA, T.; AMADO, J. Cyberbullying-Questões e desafios atuais. EDMETIC, v. 3, n. 2, p. 29-51, 2014.

PRADOS, M. A. H. Menores y riesgos en la Red. Un dilema para los padres. III Congreso on line- Observatorio para la Cibersociedad.2006.

RODEGHIERO, C. C. Violência na internet: um estudo do cyberbullying no Facebook. Tese de Doutorado. Dissertação de mestrado não-publicada, Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Católica de Pelotas, 2012.

SOUZA, S. B.; VEIGA SIMÃO, A. M. V.; CAETANO, A. P.. Cyberbullying: Percepções acerca do Fenômeno e das Estratégias de Enfrentamento. Psicologia: Reflexão e Crítica, v. 27, n. 3, p. 582-590, 2014.

TEIXEIRA, G. Manual antibullying: para alunos, pais e professores. 1ª edição – Rio de Janeiro: Saraiva, 2013.

TOGNETTA, L.R.; BOZZA, Thais Leite. Cyberbullying: quando a violência é virtual – Um estudo sobre a incidência e sua relação com as representações de si em adolescentes. In: GUIMARAES, Áurea M.; PACHECO E ZAN, Dirce Djanira. Anais do I Seminário Violar: Problematizando juventudes na contemporaneidade. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2010.

WANZINACK, C. Bullying e cyberbullying: faces silenciosas da violência. In: SIERRA, J. C. e SIGNORELLI, M. C. (Ed.). Diversidade e Educação: intersecções entre corpo, gênero e sexualidade, raça e etnia. Matinhos: UFPR LITORAL, cap. 1.4, p.67-82, 2014.

WANZINACK, C.; REIS, C.. Cyberbullying e violência na rede: relações entre poder e desenvolvimento no litoral do Paraná, XXXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Rio de Janeiro, RJ, 2015.

SOBRE OS (AS) AUTORES (AS)

Talita Pimenta de Souza Neri

Especialista em Gênero e Diversidade na Escola (2016) pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Especialista em Yoga (2015) pela Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL). Graduada em Bacharelado em Educação Física (2011) pela Universidade Cidade de São Paulo (UNICID). Graduada em Licenciatura em Educação Física (2010) pela Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL). Atualmente é professora de Educação Física, designada com o cargo de Informática Educativa na Prefeitura Municipal de São Paulo.

Luize Bueno de Araujo

Mestre em Comportamento Motor pelo Programa de Pós Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Paraná (2013). Aperfeiçoamento em Reabilitação Física na Associação de Assistência à Criança Deficiente (AACD) (2014). Graduação em Fisioterapia pela Universidade Federal do Paraná (2010). Tutora à distância e orientadora no Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola (UFPR). Docente do Curso de Fisioterapia da Faculdade Jangada - Instituto Educacional Santa Catarina e fisioterapeuta Neurofuncional adulto e pediátrico da Físioform - Clínica de Fisioterapia e Reabilitação Ltda.

Clovis Wanzinack

Professor Adjunto I do Curso de graduação em Gestão Pública da Universidade Federal do Paraná. Supervisor do Curso de Pós-Graduação em Gênero e Diversidade na Escola (GDE) (Modalidade EaD - Nível Aperfeiçoamento e Especialização). Doutorando (2015) e Mestre (2011) em Desenvolvimento Regional pela Universidade Regional de Blumenau - FURB. Especialização em Gestão Pública pela Universidade Federal do Paraná (2011) e possui graduação em Administração com Ênfase em Informática pela Sociedade Paranaense de Ensino em Informática - SPEI (2005). Tem experiência nas áreas de Administração, Gestão Pública, Educação, Tecnologia, Educação à Distância (EaD). Trabalha atualmente com questões relacionadas a bullying e cyberbullying.



**UMA PROPOSTA
DE CONTROLE DE
WEBSITES NAS ESCOLAS
PARA O COMBATE AO
CYBERBULLYING**

*Fretz Sievers Junior
Christopher Smith Bignardi Neves
Clovis Wanzinack*

UMA PROPOSTA DE CONTROLE DE WEBSITES NAS ESCOLAS PARA O COMBATE AO CYBERBULLYING

102

*Fretz Sievers Junior
Christopher Smith Bignardi Neves
Clovis Wanzinack*

1 INTRODUÇÃO

No Brasil o Centro de Estudos, Respostas e Tratamento de Incidentes de Segurança no Brasil (CERT.BR)¹, controla incidentes de segurança que são voluntárias e refletem os incidentes ocorridos que são espontaneamente notificados, onde os incidentes de segurança tiveram um salto significativo do ano de 2013 de 352.925 para 1.047.031 no ano de 2014. Incidentes são considerados como os seguintes tipos de ataques em uma rede de computadores de uma empresa, sendo que escolas, também podem receber esse tipo de ataque. O CERT.BR (2015) considera os seguintes tipos de ataque: *Worm*: notificação de atividades maliciosas relacionadas com o processo automatizado de propagação de códigos maliciosos na rede; *DoS (Denial of Service)*: notificação de ataques de negação de serviço, onde o atacante utiliza um computador ou um conjunto de computadores para tirar de operação um serviço, computador ou rede; *Invasão*: um ataque bem sucedido que resulte no acesso não autorizado a um computador ou rede; *Web*: um caso particular de ataque visando especificamente o comportamento de servidores *Web* ou desfigurações de páginas na Internet; *Scan*: notificações de varreduras em redes de computadores, com o intuito de identificar quais computadores estão ativos e quais os serviços estão sendo disponibilizados por eles. É amplamente utilizado por atacantes para identificar potenciais alvos, pois permite associar possíveis possibilidades vulnerabilidades aos serviços habilitados em um computador; *Fraude*: segundo *Houaiss*, é “qualquer ato ardiloso, enganoso, de má-fé, com o intuito de lesar ou ludibriar outrem, ou de não cumprir determinado dever logro”. Esta categoria engloba as notificações de tentativas de fraude, ou seja, uma tentativa de obter vantagem; *Outras*: notificações de incidentes que não se enquadram nas categorias anteriores. O Gráfico 1 apresenta os tipos de ataques ocorrido de janeiro a dezembro de 2014.

¹ CERT.BR, <http://www.cert.br/stats/incidentes/>, acessado em 12/01/2015

Gráfico 1 – Incidentes reportados por tipos.

Incidentes Reportados ao CERT.br -- Janeiro a Dezembro de 2014



Gráfico 1 – Incidentes reportados por tipos.
Fonte: Cert.br, 2015

Fonte: Cert.br, 2015

No Gráfico 1 pode-se observar que o maior índice de incidentes reportados e por fraude, que corresponde a 44.66% e isso pode-se inferir que quando uma criança que esta utilizando a internet, ela pode ter contato com essa modalidade de incidente na tentativa de enganar os jovens para conseguir algum tipo de vantagem e essa prática pode ser enquadrada em casos de *bullying virtual ou cyberbullying* em crianças e adolescentes.

Bullying é todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas. A Lei 13.185 de 6 de novembro de 2015 institui que é dever do estabelecimento de ensino, dos clubes e das agremiações recreativas assegurar medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate a violência e a intimidação sistemática (BRASIL, 2015)

As formas de *bullying* podem ser verbal (insultar, xingar e apelidar pejorativamente), moral (difamar, caluniar, disseminar rumores), sexual (assediar, induzir e/ou abusar), social (ignorar, isolar e excluir), psicológica (perseguir, amedrontar, aterrorizar, intimidar, dominar, manipular, chantagear e infernizar), físico (socar, chutar e bater), material (furar, roubar, destruir pertences de outrem), virtual (depreciar, enviar mensagens intrusivas da intimidade, enviar ou adulterar fotos e dados pessoais que resultem em sofrimento ou com o intuito de criar meios de constrangimento psicológico e social) (BRASIL, 2015).

No formato virtual o *bullying* é intitulado de *cyberbullying*, que utiliza de recursos tecnológicos e a rede mundial de computadores (internet) com mensagens difamatórias, boatos, fofocas, fotos, vídeos entre outros. Os atos são praticados de formas hostis, configurando-se como uma ferramenta virtual de assédio e agressão, com a intencionalidade de causar dano e sofrimento à vítima (WANZINACK, 2014).

O *cyberbullying* pulam os muros de colégios, tornando até lugares tradicionalmente considerados mais seguros, como os lares, em locais vulneráveis, pois os ataques de *cyberbullying* podem acontecer em momentos inesperados como nas madrugadas, quando a vítima está dormindo em seu quarto, com a sensação de um lugar seguro (WANZINACK, 2014).

Segundo dados do Colégio Notarial do Brasil (CNB), Seção São Paulo, o acesso à informação e a mecanismos de defesa das vítimas também está ampliando o número de registros desses casos junto aos órgãos responsáveis. Pelos dados do CMB-SP, cresceu 70% o número das chamadas atas notariais, registros em cartório que permitem documentar um abuso ou crime para posterior ação legal (IDGNOW, 2014). Em 2012 foram feitas 5.432 atas notariais no Estado de São Paulo; em 2013, foram 9.221 atas e, somente no primeiro semestre de 2014, o total de atos chegou a 6.185. Isso significa um aumento de 69,75% de 2012 para 2013. O total de atos em todo o Brasil chegou a 18.820 em 2012 e a 32.011 em 2013, totalizando um aumento de 70% em nível nacional (IDGNOW, 2014). As atas notariais são utilizadas para documentar os fatos ocorridos, para futuras ações indenizatórias.

A eCGlobal (2012) realizou um estudo com 324 crianças e adolescentes brasileiros com idade entre 8 e 17 anos. Foi perguntado aos entrevistados os seus conhecimentos sobre o *cyberbullying*, sendo de 72,20% das crianças e jovens brasileiros disseram saber o significado desta palavra e os meios pelos quais ela é praticada. Dos 42,52% dos adolescentes brasileiros disseram que sofreram atos humilhantes na internet por outros usuários e 24,88 % admitiram já ter feito algum tipo de brincadeira maldosa através da web para um colega. Para os 74% dos entrevistados, a situação mais vergonhosa que eles poderiam passar na Internet é alguém postar alguma foto íntima deles nas redes sociais (eCGlobal, 2012).

De acordo com a SaferNet (2015) em 8 anos, foi recebido e processado 3.606.419 denúncias anônimas, envolvendo 585.778 páginas (URLs) distintas escritas em 9 idiomas e hospedadas em 72.739 hosts diferentes, conectados à Internet através de 41.354 números IPs distintos, atribuídos para 96 países em 5 continentes. Ajudou 9.577 pessoas em 24 estados e foram atendidos 914 crianças

e adolescentes, 1098 pais e educadores e 7326 outros adultos em seu canal de ajuda e orientação. Além disso, foram realizadas 452 atividades de sensibilização e formação de multiplicadores em 58 cidades, 20 estados, contemplando 15.162 crianças e adolescentes, 18.234 pais e educadores e 865 autoridades, com foco na conscientização para boas escolhas online e uso responsável da Internet. Entre os tipos de conteúdos denunciados temos Intolerância religiosa, sendo encontrado nos EUA com 481.147 páginas que versam sobre o assunto.

Outros casos relatados de *bullying* extremo sendo a violência de forma reiterada que as vítimas são submetidas, como aponta Wanzinack e Reis (2015), sendo o *cyberbullying* um problema mundial conforme os trágicos casos citados em apertada síntese a seguir:

1) Caso da jovem Rehtaeh Parsons, uma canadense de 17 anos, que se enforcou em abril de 2013 após meses de assédio e ofensas pela internet. Sua morte foi atribuída à distribuição de fotos online de um estupro coletivo que ocorreu 17 meses antes do suicídio, causou comoção nacional e motivou a aprovação de uma lei na província canadense de Nova Scotia para punir esse tipo de crime. O Estado também é o único do país a ter criado a primeira unidade de polícia que cuida exclusivamente de queixas de *cyberbullying* (PARSON, 2014)².

2) Caso da jovem Amanda Michelle Todd, uma canadense de 15 anos vítima de *bullying* online, comoveu o país e motivou homenagens em várias partes do mundo. Amanda Michelle Todd foi encontrada morta em sua casa depois de postar um vídeo no Youtube em que contava sua história e pedia ajuda. A adolescente estava em um chat que após receber vários elogio, a pessoa que estava conversando com ela pediu uma foto de seus seios, depois o agressor começou a ameaçar que iria publicar sua foto na internet (TODD, 2012)³.

3) Caso da brasileira Julia Gabriele de 12 anos, foi vítima de *Cyberbullying* promovidos por algumas páginas de "humor" no Facebook. Foi postado fotos que fizeram brincadeiras desagradáveis sobre seus pelos faciais (TodaTeen, 2013)⁴.

2 PARSON, Rehtaeh, Um ano depois, pai relata suicídio da filha após cyberbullying, 2014, disponível em http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2014/04/140403_bullying_suicidio_canada_fl

3 TODD, Suicídio de garota vítima de cyberbullying comove Canadá, 2012. Disponível em < <http://veja.abril.com.br/noticia/mundo/suicidio-de-vitima-de-ciberbullying-comove-canada/>>, acessado em 30/12/2015

4 TodaTeen, <http://todateen.uol.com.br/souassimtt/entenda-caso-julia-gabriele-adolescente-brasileira-sofreu-cyberbullying/>, 27/03/2013

Outra pesquisa realizada pela CGI.BR (2014) que teve como objetivo medir o uso e hábitos da população brasileira usuária de Internet de 9 a 17 anos em relação às tecnologias de informação e de comunicação (TIC). Esta pesquisa foi realizada com 2.105 usuários. Ponderou os tipos de equipamentos utilizados por crianças/adolescentes para acessar a Internet, sendo o percentual sobre o total de usuários de Internet entre 9 a 17 anos, sendo que a pesquisa constatou que os adolescentes, acessam mais a internet pelos dispositivos móveis (celulares, tablets, etc) estão sendo utilizados pelo público jovem sendo que nestes casos o *cyberbullying* pode ser realizado por esses dispositivos. O mesmo foi encontrado na pesquisa realizada por Massad e Wanzinack (2015), sendo direcionada para 350 alunos/as do Ensino Fundamental II e Ensino Médio com idade entre 11 e 18 anos do município de Curitiba – PR sobre o acesso a Internet, constatou que 252 alunos/as (72%) acessam a internet pelo celular; 42 (12%) alunos pelo laptop, 28 (8%) acessam pelo tablete e 28 (8%) acessam de outras formas.

Outro dado interessante é uma pesquisa realizada pela CETIC.br (2015) sobre o perfil próprio em redes sociais mais utilizada por criança/adolescente entre a idade 9 a 17 anos, em uma base ponderada com 2.261 usuários de internet, sendo que a rede social Facebook atingiu 77 pontos, o Orkut com 1 ponto e outras redes 9 pontos em 2013. Na pesquisa realizada por Massad e Wanzinack (2015), constatou que 273 alunos/as (78%) acessam as redes sociais, dentro dessa faixa, as redes mais acessadas foram o Facebook com 68%, Instagram com 20% e Youtube com 12%. Ou seja, com os dados apresentados acima, pode-se concluir que a internet apesar de trazer uma série de serviços aos seus usuários (pesquisa, entretenimento, informação, etc) também oferece um ambiente hostil para crianças e adolescentes que estão em formação e isso pode trazer muitos problemas aos estudantes e que precisam ser monitorados para não afetar a vida das vítimas de *cyberbullying*.

Esta pesquisa será realizada de forma bibliográfica e realizado uma pesquisa de campo de como poderia funcionar os proxy cache nas escolas, visando auxiliar no combate de práticas que agredam seus alunos, atrapalhando seu desenvolvimento.

Apresentar uma proposta de instalação de servidores de controle de sítios visando identificar ações de *cyberbullying* no ambiente escolar que se trata de uma ameaça na formação do cidadão, causando dano moral e material para suas vítimas.

2 METODOLOGIA

As pesquisas citadas acima demonstram uma acentuada violência nas escolas, mesmo que os casos relatados sejam poucos estamos tratando de vidas sendo o bem mais valioso e neste caso toda a vida é importante. Esta pesquisa focou na em uma proposta para o problema do *cyberbullying*. A pesquisa iniciou-se com o curso de Especialização de Gênero e Diversidade na Escola, sendo este tema uma das disciplinas deste curso.

Trata-se de um estudo exploratório transversal de caráter qualitativo e quantitativo. A amostra foi construída por cento e vinte um (n=121) sendo uma pesquisa realizada na rede social Facebook, sendo que as pesquisas supracitadas indicam essa rede social sendo a mais utilizada e também a mais utilizada para o *cyberbullying*. Neste artigo será descrito os resultados sobre o bullying e *cyberbullying* e realizar uma proposta para ajudar no combate dessa prática. As idades dos participantes variam entre 16 a maiores de 28 anos, que responderam anônima e voluntariamente a um formulário de pesquisa contendo 15 questões objetivas através da ferramenta de criação de formulários do google docs, o qual foi postado na rede social Facebook que possui cerca de 2160 pessoas cadastradas que receberam o convite. A pesquisa versa a respeito da violência no contexto escolar *bullying* e *cyberbullying* e seus desdobramentos. Os dados quantitativos foram tabulados em uma base de dados online e analisados mediante estatística descritiva enquanto os dados qualitativos foram transcritos e analisados tematicamente a partir de categorias emergentes.

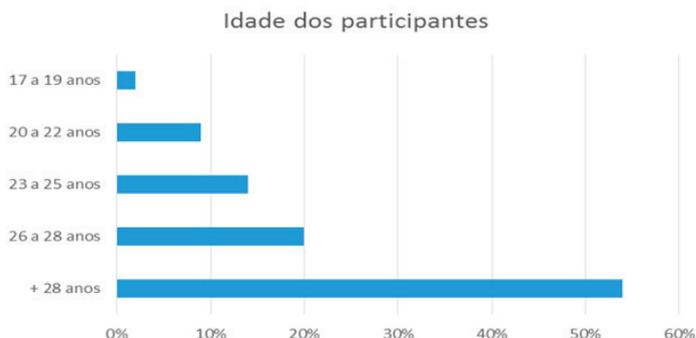
Foi realizado uma pesquisa em campo para demonstrar como os servidores proxy podem ajudar no combate ao *cyberbullying* utilizando um servidor Squid (squid, 2015), instalado em um sistema operacional Linux e simulando casos que poderiam acontecer e como eles podem ser detectados. No final será realizado uma proposta de uma arquitetura de servidores.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir de uma pesquisa de campo realizada com estudantes no Estado de São Paulo, utilizando o método quantitativo. A primeira pergunta foi “Qual seu gênero?”, sendo que o formulário tinha as seguintes opções: masculino, feminino, lésbicas, gays, bissexuais, transsexuais, outros. Sendo que 48% dos participantes se declararam do feminino, 45% do gênero masculino e 6% não informaram seu gênero.

A segunda pergunta feita foi: “Qual sua idade?”, sendo que foi observado que 54% dos participantes possuem mais de 28 anos, isso se dá pelo fato que são oriundos dos cursos de ensino superior, isso foi constatado através de entrevista por redes sociais nas ferramentas de comunicação. Sendo que 20% dos participantes possuem de 26 a 28 anos, 13% dos participantes possuem entre 23 a 25 anos, 9% dos participantes possuem de 20 a 22 anos e somente 2% dos participantes com idade entre 17 e 19 anos. Todos os participantes da pesquisa já passaram pelo ensino básico e por isso responderam a pesquisa através de suas experiências. Os dados pode ser observados no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Idade dos participantes.



Fonte: os autores, 2016.

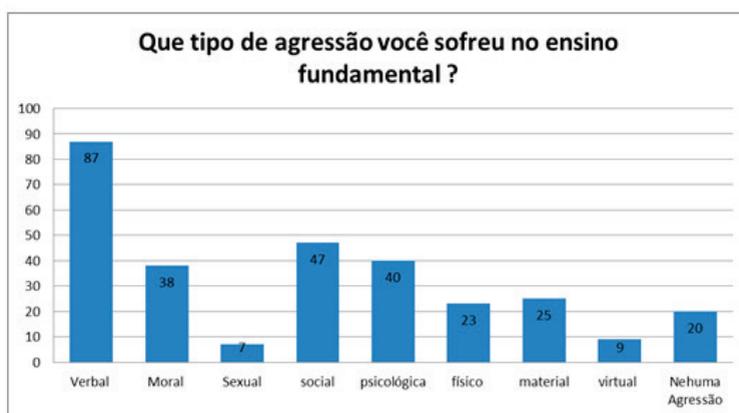
Na questão 3 foi realizada a seguintes pergunta: “Já ouviu falar sobre *bullying* ou *cyberbullying*?”, dos entrevistados que participaram da pesquisa, 98% responderam que sim, sendo que 2% deixaram essa questão em branco. Isso mostra que o tema tratado é de conhecimento da maioria dos entrevistados.

Na questão 4 foi perguntado aos entrevistados se já sofreram algum tipo de violência no ambiente escolar. Do total de participantes, 77% dos entrevistados responderam que sim e 21% responderam que não, 2% não responderam. Sendo que as implicações de exposição à violência no ambiente escolar praticada na rede de computadores ou no ambiente escolar, refletem em dificuldade de concentração, queda do desempenho escolar/acadêmico e medo de frequentar o ambiente escolar (WANZINACK e REIS, 2015b apud MALDONADO, 2011; RIBEIRO et al.,2009).

Na questão 5 foi realizada a pergunta: “Que tipo de agressão você sofreu no ensino médio ou fundamental?” Esta questão os entrevistados poderiam escolher mais de um tipo de violência, sendo que 87 informaram que sofreram agressão verbal (insultar, xingar e apelidar pejorativamente), como e o caso

de serem xingados como “gordos”, magrelos”, etc. O segundo tipo de violência mais votado foi a violência social (ignorar, isolar e excluir) com 47 pontos, ou seja, pessoas foram ignoradas no ambiente escolar através de grupos que não aceitavam alguns tipos de pessoas em seu convívio social. Os dados apresentados se encontram no Gráfico 3 Em seguida temos violência moral (difamar, caluniar, disseminar rumores) com 38 pontos, sendo que essas práticas no ambiente escolar não forem evitadas podem constituir em crime no futuro que são previstos no Código Penal Brasileiro como crimes contra a honra previstos nos artigos 138, 139 e 140.

Gráfico 3 – Que tipo de agressão você sofreu no ensino fundamental?



Fonte: os autores, 2016.

Somente é considerado crime para os maiores de 18 anos de idade, menores não podem responder por crimes do código penal, mas podem ser aplicadas medidas socioeducativas sendo medidas aplicáveis a adolescentes autores de atos infracionais e estão previstas no art. 112 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Apesar de configurarem resposta à prática de um delito, apresentam um caráter predominantemente educativo e não punitivo. Pessoas na faixa etária entre 12 e 18 anos, podendo, excepcionalmente, estender sua aplicação a jovens com até 21 anos incompletos, conforme previsto no art. 2º do ECA. O Juiz da Infância e da Juventude é o competente para proferir sentenças socioeducativas, após análise da capacidade do adolescente de cumprir a medida, das circunstâncias do fato e da gravidade da infração (TJDFT, 2015). Se esses tipos de violência ocorrem na escola, algo está errado, pois não é cabível a escola formar agressores e fazer vítimas, mas sim é formar cidadãos saudáveis preparados para viver em sociedade.

Com 40 pontos notamos a violência psicológica (perseguir, amedrontar, aterrorizar, intimidar, dominar, manipular, chantagear e infernizar). Segundo (AMADO et al., 2009), as novas tecnologias de informação, e comunicação são cada vez mais utilizadas para fins ilícitos, entre os quais se destacam a perseguição sistemática entre colegas e outros. Trata-se neste caso uma forma indireta de *Bullying* e que se tem designado como *Cyberbullying*. Em seguida com 25 pontos a violência material (furtar, roubar, destruir pertences de outrem), encontra-se o verbo furtar e roubar no Código Penal Brasileiro nos artigos 155 e 157. A violência física (socar, chutar e bater) teve 23 pontos. Essas ações do agente, pode levar a lesão corporal que pode ser classificada como leve, grave ou gravíssima, que conforme previsto no Código Penal Brasileiro que versa no Art. 129: "Ofender a integridade corporal ou a saúde de outrem: Pena - detenção, de três meses a um ano".

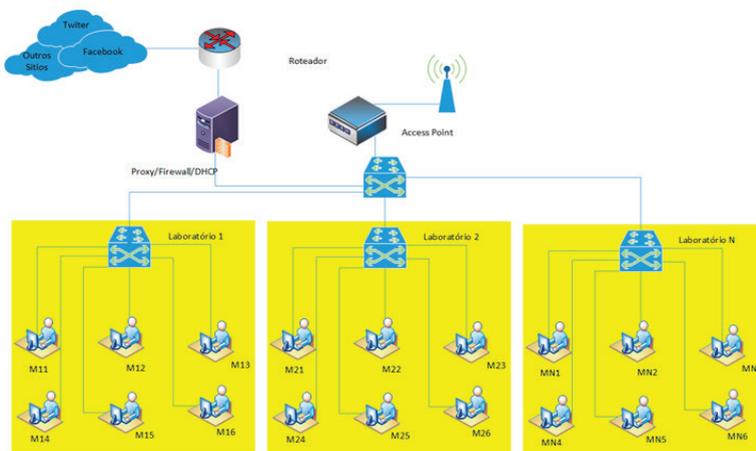
Com 8 pontos, aparece a violência virtual (depreciar, enviar mensagens intrusivas da intimidade, enviar ou adulterar fotos e dados pessoais que resultem em sofrimento ou com o intuito de criar meios de constrangimento psicológico e social). O *Cyberbullying* pode ser causado colocando uma foto íntima que a própria vítima divulgou em sua rede social ou para o próprio atacante que muitas vezes utiliza a Engenharia Social. Conforme Parodi (2008), Engenharia Social é aquele conjunto de métodos e técnicas que tem como objetivo obter informações sigilosas e importantes através da exploração da confiança das pessoas, de técnicas investigativas, de técnicas psicológicas de enganação etc. Ou seja, o Engenheiro Social pode se passar por outra pessoa. A rede mundial de computadores permite de várias formas você conseguir passar por outra pessoa, através de perfis falsos, nas redes sociais, chats, fóruns entre outros e os alunos podem estar expostos a esse tipo de ataque.

Após as pesquisas feitas pode-se verificar que os alunos do ensino fundamental e ensino médio estão sujeitos a diversos tipos de violência e a internet precisa ser monitorada para impedir que nossos alunos sejam vítimas de qualquer tipo de violência, e caso ocorra, que a escola tenha ferramentas para identificar os atos violentos e conseguir intervir, para que nem autores e vítima dessa violência tenha sua formação deturbada, e possam formar pessoas de boa índole.

Um dos recursos do servidor proxy é o controle de acesso, conforme ensina Ricci e Mendonça (2006) é o servidor WebProxy/Cache que centraliza as conexões http e https, pois possui a capacidade de interpretá-la, armazenando o conteúdo mais acessado e permitindo os benefícios de velocidade de acesso, economia de recursos e controle de acesso. O software Squid utilizado nessa pesquisa é um software livre, totalmente gratuito.

No caso em tela, o benefício que nos interessa e o controle de acesso, que permite caso o administrador de rede deseje, fazer uma auditoria de como a internet da escola esta sendo utilizado. A Figura 1 apresenta uma arquitetura de redes.

Figura 1 – Proposta de Instalação de um Proxy nas Escolas



Fonte: os autores, 2016.

Lunardi (2005), nos simplifica o entendimento de como isso funciona, supondo que o/a aluno/a da máquina M14 solicita um site qualquer, como por exemplo (www.seusite.com.br) será realizado uma solicitação ao proxy que por sua vez fará o acesso ao www.seusite.com.br, guarda no cache e entrega a máquina M14. Supondo que o aluno que esta usando o computador M24 solicita o mesmo site ao Proxy, o Proxy como ele já possui esse site, ele entrega para a máquina M24 sem ter a necessidade de consumir banda da internet. Essa e a função de cache do *WebProxy*.

Outra função possível do Servidor Proxy é o bloqueio do acesso, exemplo: o professor do Laboratório 2 não deseja que seus alunos acessem a internet em um determinado momento, neste caso, uma das formas de fazer o bloqueio e através do número ip do computador ou de um endereço de placa de rede intitulado *MAC Address*, que pode identificar cada computador de forma única.

Todas as páginas que são acessadas pelos alunos/as na rede de computadores é armazenado em um arquivo intitulado *access.log* que permite saber qual o site foi acessado, o horário e qual a máquina, neste caso é possível descobrir quais tipos de sites e em que horário os alunos estão acessando. Supondo que em uma

aula de matemática no qual os alunos irão trabalhar com um software específico e ao analisar o log verifica que o aluno acessou um site não recomendado. Isso pode apresentar que o aluno não está realizando as atividades sugeridas pelos docentes; e caso tenha ocorrência de *cyberbullying* pode-se verificar o que esse aluno estava acessando e em qual horário. Isso pode ser utilizado na casa do aluno para seus pais.

O *proxy* permite a criação de regras de acesso. Supondo que se deseja criar uma regra para restringir o acesso a internet no horário de aula, ou seja das 08:00 as 22:00 hrs de segunda a sexta-feira para a sub-rede 192.168.0. No arquivo de configuração colocaria a seguinte configuração apresentado na Listagem 1.

Listagem 1-Exemplo de regras para restringir horário

```
acl rede_escolar src 192.168.0.0/24  
acl hescolar_acl time M T W H F 08:00 -18:00  
http_access allow rede_internet_escolar hescolar_acl
```

Fonte: os autores, 2016.

É possível também fazer o bloqueio através de palavras chaves encontrado nas páginas, porém vale lembrar que esse bloqueio deve ser feito com cautela, pois caso seja bloqueado a palavra sex, caso encontre uma palavra sextavada, será bloqueado também. Para bloquear sites de acordo com uma lista de palavras-chave ou expressões regulares contidas em um arquivo texto a Listagem 2 apresenta a configuração que deve ser feita:

Listagem 2-Exemplo de regras para restringir palavras proibidas

```
acl palavrasproibidas_acl url_regex "/usr/local/squid/etc/palavrasproibidas.txt"  
http_access deny palavrasproibidas_acl
```

Fonte: os autores, 2016.

No arquivo texto palavrasproibidas.txt, localizado no diretório /usr/local/squid, inclui palavras proibidas uma por linha. Caso o administrador de rede decida bloquear sites específicos pode-se utilizar a seguinte Listagem 3.

Listagem 3-Exemplo de regras para restringir sites proibidos

```
acl sitesproibidos_acl dstdomain "/usr/local/squid/etc/sitesproibidos.txt"  
http_access deny sitesproibidos_acl
```

Fonte: os autores, 2016.

Pode-se permitir que usuários específicos tenham acessos diferentes, supondo que os professores precisam ter acesso ao site youtube mas os alunos não, nesse caso pode-se criar a seguinte regra, conforme implementada na Listagem 4.

Listagem 4-Exemplo de regras para restringir sites proibidos

```
acl prof_youtube sec "/src/local/squid/etc/prof_youtube.txt  
http_access allow prof_youtube
```

Fonte: os autores, 2016.

O software Squid permite adicionar outros tipos de regras de acesso a internet como integração com firewalls, autenticação com outras bases de dados, que podem ser interessantes ao ambiente escolar que podem melhorar o gerenciamento dos recursos da Internet e ao combate ao *cyberbullying*.

113

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com as novas tecnologias da informação surgiu a sociedade da informação, que tem acesso a diversas ferramentas de comunicação (e-mail, fórum, chat, redes sociais, serviços de mensageria instantânea, etc). Essas ferramentas ajudam muito a vida moderna, mas também podem ser utilizadas de forma pejorativa como é o caso do *cyberbullying*, sendo uma maneira de cometer alguns tipos de violência (verbal, moral, social, psicológica, material) só que sem a presença física do agressor e da vítima, podendo ser realizado a qualquer hora e em qualquer lugar. O lugar físico foi substituído por redes sociais (facebook, twitter, etc) ou por ferramentas de mensageria instantânea como Messenger ou WhatsApp que podem ser acessados via computadores desktop ou dispositivos mobile.

Visando essa nova modalidade de violência surge a proposta de instalação de servidores de controle de sítios visando identificar ações de *cyberbullying* no ambiente escolar que se trata de uma ameaça na formação do cidadão, causando dano moral e material para suas vítimas. O software *Squid* é um proxy livre e gratuito que neste caso as escolas teriam que realizar um investimento com hardware e uma mão de obra especializada em redes de computadores, para analisar o comportamento dos estudantes na rede mundial de computadores e neste caso de a proposta vir ser aceita será necessário um profissional de redes de computadores para a realização da análise dos dados ou realizar um treinamento com um funcionário da escola.

Na pesquisa quantitativa revelou que 93% dos entrevistados já sofreram *bullying* ou *cyberbullying*, sendo que 6% já viram colegas sofrerem *cyberbullying*, apesar do número parecer relativamente pequeno, deve-se lembrar que estamos considerando uma violência a vida e mesmo que fosse 1% seria muito pois não pode-se tolerar tipos de comportamentos que ferem os direitos humanos e a vida como citado, caso levaram à ceifar vida, assim, a escola deve-se preparar

para combater o *cyberbullying*, para saber como agir quando casos narrados nessa pesquisa ocorra, identificando indícios o mais rápido possível sendo que a ferramenta *proxy* pode auxiliar nessa tarefa.

Na pesquisa qualitativa foi realizado testes na configuração do servidor *Squid* o qual apresentou uma ferramenta que permite colocar regras no uso da internet e permitindo verificar o tipo de sites acessados, propiciando configurações porá o combate ao *cyberbullying*.

REFERÊNCIAS

AMADO, J. MATOS, A. PESSOA, T. Cyberbullying: um novo campo de investigação e de formação, Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho, 2009.

BRASIL. Lei 13.185 de 06 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13185.htm acessado em 21/01/2016.

_____. Lei 8069 de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm Acesso em 21/01/2016

_____. Decreto Lei nº 2.848, de 07 de Dezembro de 1940. Código Penal. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848compilado.htm Acessado em 21/01/2016.

CERT.BR, Centro de Estudos, Resposta e Tratamento de Incidentes de Segurança no Brasil, ano 2014, acessado em 12/01/2015

CETIC.BR, Pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil [livro eletrônico]: TIC Kids Online Brasil 2014 coordenação executiva e editorial Alexandre F. Barbosa, São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2015.

CGI.BR, http://data.cetic.br/cetic/explore?idPesquisa=TIC_KIDS, ano 2014, acessado em 01/01/2016

eCGlobal, Pesquisa sobre Cyberbullying, <http://pt.slideshare.net/ecglobal/resultados-da-pesquisa-sobre-o-cyberbullyng-15516417>, publicada em 06/12/2012, acessada em 30/12/2015

IDGNOW, Revista de Tecnologia, <http://idgnow.com.br/internet/2014/10/21/cartorios-sinalizam-alta-no-registro-de-assedio-e-crimes-virtuais-no-brasil/>, data de publicação 21/10/2014, acessado em 30/12/2015.

LUNARDI, Marco Agisander, Squid: Prático e didático, Rio de Janeiro, Editora Ciência Moderna, 2005.

MASSAD, C. E; WANZINACK, C. Cyberbullying: Uma proposta de discussão e sensibilização na educação básica. In: Wanzinack, C; Signorelli, M. C. Violência Gênero e Diversidade: Desafios para a educação e o desenvolvimento. Rio de Janeiro: Autografia, 2015. cap.07, p.149-167.

PARODI, Lorenzo, Manual das fraudes, 2º ed, Rio de Janeiro, Brasport, 2008

PARSON, Rehtaeh, Um ano depois, pai relata suicídio da filha após cyberbullying, 2014, disponível em http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2014/04/140403_bullying_suicidio_canada_fl Acessado em 21/01/2016

RICCI, Bruno e MENDONÇA, Nelson, Squid – Solução Definitiva, Rio de Janeiro, Ciência Moderna, 2006

SAFERNET, <http://indicadores.safernet.org.br/indicadores.html>, acessado em 30/12/2015

SQUID, <http://www.squid-cache.org/>, acessado em 30/12/2015

TJDFT, Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios, <http://www.tjdft.jus.br/cidadaos/infancia-e-juventude/informacoes/medidas-socioeducativas-1>, acessado em 05/01/2015.

TODATEEN, <http://todateen.uol.com.br/souassimtt/entenda-caso-julia-gabriele-adolescente-brasileira-sofreu-cyberbullying> de 27/03/2013 acessado em 21/01/2016.

TOOD,2012, Suicídio de garota vítima de cyberbullying comove Canadá, 2012. Disponível em < <http://veja.abril.com.br/noticia/mundo/suicidio-de-vitima-de-cyberbullying-comove-canada/>>, acessado em 30/12/2015

WANZINACK, C., REIS, C., Cyberbullying e Globalização da Tecnologia: Um estudo Territorial no Litoral do Paraná. Divers@ Revista Eletrônica Interdisciplinar, Matinhos, v.8, n.1, p. 51-57, jan/jun 2015a.

WANZINACK, C, Cyberbullying e violência na rede: relações entre poder e desenvolvimento no litoral do Paraná. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, Rio de Janeiro, 4 a 07/09/2015b.

_____, Violência de gênero no ambiente escolar: Estudo territorial do litoral do paraná. In: SIERRA, J. C.; SIGNORELLI, M. C. Diversidade e Educação intersecções entre corpo, gênero e sexualidade, raça e etnia, Matinhos: UFPR Litoral, 2014, p.67-82.

SOBRE OS AUTORES

Fretz Sievers Junior

Possui graduação em Engenharia da Computação (2001) e Bacharel em Direito (2010) pela Universidade Braz Cubas, Mestrado em Engenharia Eletrônica e Computação pelo Instituto Tecnológico de Aeronáutica (2005), Doutorado em Engenharia Eletrônica e Computação pelo Instituto Tecnológico de Aeronáutica (2011). Atualmente é Professor de Ensino Superior da Faculdade de Tecnologia Mogi das Cruzes, Faculdade de Tecnologia de Mauá, Universidade Mogi das Cruzes (UMC). Tem experiência na área de Ciência da Computação, com ênfase em Sistemas de Computação, atuando principalmente nas seguintes áreas: Simulação, Pesquisa Operacional, Web Sites, Ensino a Distância, e-commerce, Ambientes de Ensino a Distância, Sistemas de Informação, Auditoria de Sistemas, VANT, Governo Eletrônico, Direito Digital, Engenharia de Software e Desenho Técnico.

Christopher Smith Bignardi Neves

Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Paranaguá (FAFIPAR, 2009). Com tripla Especialização sendo em: Gestão Escolar pelo Instituto Superior do Litoral do Paraná (ISULPAR, 2010); Questão Social pela Perspectiva Interdisciplinar pela Universidade Federal do Paraná (UFPR-Litoral, 2011), e, Coordenação Pedagógica ofertada pela Universidade Federal do Paraná (UFPR, 2014). Com experiência na área de Educação e Gestão Escolar, realizando pesquisas principalmente nas seguintes áreas: Educação, Diversidade Sexual e Movimento LGBT. Atualmente é Servidor público na Prefeitura Municipal de Paranaguá, exercendo a função de Coordenador Pedagógico, além de prestar consultoria por microempresa própria.

Clóvis Wanzinack

Mestre e doutorando em Desenvolvimento Regional pela Universidade Regional de Blumenau FURB. Especialista em Gestão Pública (2011) pela Universidade Federal do Paraná. Graduado em Administração (2005) com ênfase em Informática pela Faculdade Spei, de Curitiba-PR. Atualmente é professor assistente no Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná (UFPR) no curso de Gestão Pública. Pesquisador Vice-Líder do Grupo de Pesquisas Território, Diversidade e Saúde (TeDiS - CNPq/UFPR).



**O ESPANTA TUBARÕES: UMA
PROPOSTA DE REFLEXÃO
DOS ESTEREÓTIPOS DE
GÊNEROS NO AMBIENTE
ESCOLAR**

*Tiago da Silva Fagundes Alves
Luíze Bueno de Araújo*

O ESPANTA TUBARÕES: UMA PROPOSTA DE REFLEXÃO DOS ESTEREÓTIPOS DE GÊNEROS NO AMBIENTE ESCOLAR

*Tiago da Silva Fagundes Alves
Luíze Bueno de Araújo*

120

1 INTRODUÇÃO

Como objetos culturais, os filmes de animações de longa metragem têm um importante papel na produção cultural, sobretudo os infantis que ampliam possibilidades de servir de instrumentos de educação direta ou indireta, seja pelo viés formal ou informal. Para Luís Piassi (2011) “estes são capazes de veicular discursos ideológicos acerca de padrões estéticos e de conduta, construindo assim o senso de normatividade social, ou seja, apresentando ao público infantil os padrões aceitos e não aceitos pela sociedade em um determinado momento”. Sabat (2002) corrobora, afirmando “entendo que os filmes infantis exercem uma ação performativa e, entre outras coisas, produzem a abjeção como mais uma forma de construção (e reiteração) da heteronormatividade”.

Nesse contexto, o fenômeno cultural da comunicação, por meio dos filmes infantis, reproduz, muitas vezes, discursos hegemônicos que prescrevem normas de gênero e sexualidade que reiteram preconceitos tradicionais em relação a comportamentos e determinados grupos sociais. Assim, as contribuições de Joan Scott (1995) colaboram no sentido de apontar que as identidades de gênero socialmente aceitas e os padrões heteronormativos não são naturais, mas sim, condições históricas culturalmente construídas, e como defende Sabat:

A partir do campo dos Estudos Culturais tenho como objetivo examinar os filmes infantis como uma das instâncias de reiteração da heteronormatividade. Devo dizer que por heteronormatividade estou significando o conjunto de normas, regras, procedimentos que regula e normaliza não apenas as identidades sexuais como também as identidades de gênero, estabelecendo maneiras usuais de ser, modos de comportamento, procedimentos determinados, atitudes (SABAT, 2002, p. 1).

É nesse sentido que os filmes são ferramentas a serem discutidas e seus teores ideológicos analisados, a fim de serem vistos como objetos que tem grande significados no processo de educação infantil, que engloba a formação da identidade das crianças, na qual as animações de longa metragem têm papel influenciador. Segundo Piassi e Santos:

Observada assim a natureza “eminente pedagógica” dos filmes infantis, cabe problematizarmos os conteúdos expostos por tais artefatos culturais. No tocante especificamente aos discursos sobre gênero e sexualidade, que caracterizam as preocupações centrais do presente estudo, observamos um claro tradicionalismo, que atua de forma a reforçar normas socialmente aceitas, sobre as quais são sustentados preconceitos (PIASSI e SANTOS, 2003, p.5).

A partir dessa perspectiva pedagógica é que o presente trabalho propôs ampliar a discussão do âmbito da investigação em relação à temática de gênero e suas múltiplas facetas em direção a problematização destas questões em relação às práticas e possibilidades do trabalho pedagógico, sendo este, considerado como fundamental para possibilitar as crianças uma reflexão acerca das mensagens recebidas, e comumente, naturalizadas a respeito dos padrões estabelecidos e difundidos pela indústria cultural cinematográfica.

Considerando como ponto de partida e de chegada a compreensão da concepção de gênero, é interessante trazer aquilo que aponta Scott:

Gênero pode ser compreendido como um elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, que fornece um meio de decodificar o significado e de compreender as complexas conexões entre as várias formas de interação humana. É a construção social que uma dada cultura estabelece ou elege em relação a homens e mulheres (SCOTT, 1995, apud FINCO e SILVA, 2014, p. 3).

A análise objetivou problematizar e descaracterizar os estereótipos de gênero presentes na escola e na sociedade, por meio do filme, com vistas a verificar a influência que esses estereótipos têm na educação de meninas e meninos desde muito pequenos, além de abordar temas como: desigualdade social, heteronormatividade, identidade de gênero, interferência da sociedade nos comportamentos esperados, homogeneização, influências midiáticas, entre outros.

2 METODOLOGIA

Para a proposta do trabalho, foi escolhido o filme “O Espanta Tubarões”, com título original “Shark Tale” produzido em 2004 pela DreamWorks, sob direção de Bilbo Bergeron, Vicky Jensen e Rob Letterman, com duração de 90 minutos. A animação de longa metragem escolhida teve e ainda tem um grande alcance entre todos os públicos, principalmente o infantil e possibilita uma ampla abordagem, uma vez que nele circulam concepções diversas, dentre elas, as de gênero que são o foco do trabalho.

A pesquisa apresenta uma abordagem metodológica qualitativa. A partir da análise de um objeto social, foi feita a discussão teórica e bibliográfico da temática das relações de gênero e os filmes infantis, afim de produzir uma intervenção num grupo de alunos ao qual leciono.

De início, o primeiro passo para o desenvolvimento da pesquisa consistiu numa análise por meio da leitura dos livros, artigos, revista e periódicos relacionados à esfera das questões de gênero presentes em nossa sociedade e nos filmes infantis.

Num segundo momento, foi proposto a formulação de uma análise do filme “O Espanta Tubarões”. Com título original “Shark Tale” produzido em 2004 pela DreamWorks, sob direção de Bilbo Bergeron, Vicky Jensen e Rob Letterman, com duração de 90 minutos que facilite a identificação e os desdobramentos das questões de gênero levantadas na pesquisa e que estão presentes na sociedade.

Num terceiro momento foi realizado uma intervenção didática com os alunos por meio da aplicação de um grupo de atividades coletivas e consequente reflexão das questões de gênero trazidos no filme com o intuito de compreender o percurso de reflexão das questões de gênero entre os estudantes.

3 RESULTADO DAS DISCUSSÕES: RESENHA DO FILME “O ESPANTA TUBARÕES” E TRECHOS SELECIONADOS

O filme analisado é “O Espanta Tubarões” com título original “Shark Tale” da DreamWorks, sob direção de Bilbo Bergeron, Vicky Jensen e Rob Letterman, com duração de 90 minutos e lançado em 2004. O gênero do filme é animação, porém, apesar de ser voltado para o público infantil, assim como todos os filmes da Empresa DreamWorks, atinge também o público adulto, pelo teor de sua história que trabalha com temas mais complexos.

“O Espanta Tubarões” não possui os personagens como em “Procurando Nemo” da Disney, que tem a preocupação em aproximar o máximo os personagens com a realidade, mas sim de colocar em seus personagens características humanas (personificação), pensando principalmente nas características de seus dubladores da versão original, norte-americana, dos quais fazem parte: Will Smith, Martin Scorsese, Jack Black, Angelina Jolie, Renee Zellweger, Robert DeNiro, Michael Imperioli, Peter Falk, R Vincent Pastore, Katie Couric, Doug E. Doug, Ziggy Marley.

A história se passa no oceano, e tudo começa com o personagem Oscar, um peixe com jeito de malandro, que quer ganhar muito dinheiro, mas que trabalha em um Lava Baleias e deve dinheiro ao seu chefe. Ao conseguir o dinheiro que deve para pagar a dívida com a ajuda de sua melhor amiga Angie, Oscar vai se encontrar com seu chefe para lhe entregar, mas acaba apostando todo o dinheiro em uma corrida de cavalo-marinho. Quando o chefe descobre e vê que o cavalo-marinho em que foi apostado perde, percebe que perdeu seu dinheiro e manda seus capangas matarem Oscar. Enquanto Oscar está amarrado aparecem dois tubarões, com isso os capangas fogem e o deixa preso, um dos tubarões o vai “atacar”, porém este tubarão na verdade não quer come-lo, tenta solta-lo e finge que o comeu para que seu irmão, o reconheça como um tubarão de verdade.

Um dos temas discutidos no filme é justamente relacionado à Lenny, que não é um tubarão comum, é diferente dos outros. Seu pai Lino (ou Dom Lino), é o grande chefe de uma máfia, como em “O Poderoso Chefão”, e quer deixar seu posto aos dois filhos, entretanto apenas Frank é o matador que o pai deseja e faz jus aos tubarões, que são todos do gênero masculino. Logo Dom Lino manda seu filho Frank ensinar Lenny a ser um tubarão de “verdade” e se tornar um matador, por isso ele finge matar Oscar. Entretanto, Frank vê a armação de Lenny e quando vai atacar Oscar, acaba sendo atingido por uma grande âncora e morre e desesperado, Lenny foge.

Dom Lino: _ Ah o Lenny... Eu o critiquei muito! Nós temos que achá-lo.

Polvo: _ Nós estamos procurando, não esquenta não, a gente encontra o Lenny.

Dom Lino: _ Qual é o problema do garoto? Por que tem que ser diferente? Frank, que deus o tenha, ele era perfeito, perfeito! Ah (suspira).

Os capangas (águas-vivas) do chefe de Oscar voltam e quando o vêem perto do tubarão morto, o denominam “o matador de tubarões”, fazendo com que ele fique famoso no recife onde todos os peixes vivem. Vale notar que este

recife é uma versão marítima do grande centro financeiro americano, onde são explicitadas no filme até mesmo as diferenças sociais, sendo possível identificar onde está o local mais abastado, chamado de topo do recife e também a periferia. Como destacamos no trecho do diálogo entre Oscar e Angie:

Oscar: _Eu quero aquilo lá Angie? O topo do recife, onde os importantes vivem! Quero ser rico e famoso como eles!

Angie: _ Mas o que tem de errado aqui embaixo?

Oscar: - Eu digo o que tem de errado aqui embaixo Angie... se lembra do meu pai? Ele trabalhou no lava jato a vida inteira sabe? Ele era considerado esfrega língua número um, todo ano, por vinte e cinco anos! E pra mim, trabalhar no lava jato era a coisa mais maneira do oceano, ai eu aprendi uma lição, que eu nunca mais vou esquecer... Ah, meu pai era o maior, mas ninguém gosta de um João-ninguém... é por isso, por isso que eu quero ser alguém!

Quando Lenny reencontra Oscar e fica sabendo que ele é o matador de tubarões, percebe sua farsa e com isso o chantageia em troca de um lugar para ficar, já que está fugindo de sua família, uma vez que não é aceito por ser diferente e é tratado como um estranho por ser vegetariano, e em algumas partes do filme é colocado como especial por ter um jeito meigo.

Para que os tubarões parem de perseguir Oscar atrás de vingança pela morte de Frank e o desaparecimento de Lenny, e para que este consiga sumir de uma vez por todas, os dois, Oscar e Lenny, armam um ataque de Oscar a Lenny no recife, porém, os tubarões que estão à sua procura veem o que está acontecendo, e acreditam que Oscar realmente mata o tubarão. Quando Oscar cai em si, de que a vida que estava levando não era assim tão boa como imaginava e começa a sentir saudade de sua vida anterior e de seus amigos, vai até o lava baleias para se declarar à Angie e lá recebe uma ligação de que deve ir a uma reunião no navio de Dom Lino para resgatar Angie que foi sequestrada.

Na reunião, combinado com Oscar, Lenny finge que come Angie para amedrontar os tubarões na mesa, mas Lenny não consegue segurar por muito tempo e a cospe, revelando a farsa. Dom Lino o reconhece e o abraça, mas depois ataca Oscar que foge para o recife dos peixes. Por fim, Oscar consegue prender Dom Lino no lava baleias e esse questiona Lenny por ter fugido e estar com os peixes, em resposta ao pai diz que fugiu por não ser aceito por ele e pelos outros por ser diferente dos demais.

Dom Lino questiona porque Lenny fugiu e ele responde:

_ Porque eu não sou como o Frank! Eu nunca vou ser o tubarão que você quer!

Oscar: _ Qual é o seu problema? E se seu filho gosta de algas? E se o melhor amigo dele é um peixe? E se ele gosta de se vestir de golfinho? E daíiii??? Todo mundo ama ele, do jeito que ele é!!! Por que você não? Não cometa o mesmo erro que eu! Eu só dei valor ao que eu tinha, depois que eu perdi!

Então, Dom Lino aceita a diferença do filho e acaba convivendo e frequentando o recife em harmonia com os peixes e Lenny. Oscar se declara a Angie e se torna gerente do lava baleias.

Dom Lino: _ Dá pra me tirar daqui, pra eu abraçar o meu filho, e dizer que me arrependo?

Lenny: _ Papai!

Dom Lino: _ Eu te amo filho, não importa o que você come ou o que você veste!

4 ANÁLISES DE GÊNERO E AS REPRESENTAÇÕES NO FILME: O DIÁLOGO COM OS ESTUDANTES

A análise crítica do filme “O Espanta Tubarões” tem como eixo norteador os aspectos biológicos e sociais na qual a temática das relações de gênero se enquadra. Assim, uma primeira fala com os estudantes foi a de que eles deveriam assistir ao filme identificando a forma com que os personagens se identificavam, as diferenças entre eles, etc.

Para se discutir a importância da utilização e incorporação de um produto de mídia que compõe a realidade infantil, apontando como este traz características, estereótipos e pré-conceitos específicos relacionados às questões de gênero, é importante perceber como estes estereótipos são apresentados. Nesse sentido, é interessante considerar o que afirma Sabat:

Nos filmes infantis de animação, dicotomias estão sempre presentes de maneira explícita: o bom e o mau, o herói ou a heroína e o vilão ou a vilã, o puro e o impuro. Essas dicotomias são apresentadas das mais diferentes formas, através de recursos gráficos, textuais, sonoros e musicais que envolvem as personagens. Ariel e Úrsula em A pequena sereia (1989), Bela e Gaston em A Bela e a Fera (1991), Simba e Scar em O rei leão (1994), são algumas das personagens que estão nos filmes e

que representam uma série de dicotomias importantes, no que diz respeito à constituição de modelos hegemônicos de masculinidade e de feminilidade (SABAT, 2002, p. 2).

Nesse contexto, umas das primeiras reflexões feitas com os estudantes após o filme, foi o levantamento oral, após uma roda de conversa, sobre quais eram as características das personagens. É interessante notar que, as dicotomias foram apontadas como aquilo que era mais definidor entre os sujeitos, sendo os aspectos de gênero do personagem Lenny os quais mais fugiam daquilo que se espera enquanto dicotomia. Nesse sentido, sobre os aspectos de gêneros, Finco e Vianna apontam que:

Homens e mulheres adultos educam crianças definindo em seus corpos diferenças de gênero. As características físicas e os comportamentos esperados para meninos e meninas são reforçados, às vezes inconscientemente, nos pequenos gestos e práticas do dia-a-dia na educação infantil (FINCO, 2003, apud FINCO e VIANNA, 2009, p. 272).

Considerando a afirmação, podemos perceber que as relações de gênero estão presentes nos vários momentos e nas várias instâncias existentes, na família, na escola, na sociedade, enfim, cada qual na sua função social com diferentes culturas, valores, opiniões, etc. perpetuam estereótipos, através de influências midiáticas, bem como reproduzindo características da nossa sociedade patriarcalista.

Muitas vezes nos filmes infantis os estereótipos não são encontrados apenas nas falas de forma direta, mas sim nos trejeitos dos personagens e em algumas palavras proferidas de maneira disfarçada para recriminar as diferenças, como por exemplo, no filme analisado onde o tubarão vegetariano é chamado de “meigo” de maneira pejorativa por agir de modo diferente em relação aos outros tubarões da família, ao longo do filme é possível identificar diversas dificuldades encontradas por esse tubarão para poder viver com suas particularidades, que acabam sendo consideradas verdadeiros problemas por sua família e gerando uma grande dificuldade de aceitação. Logo no começo do filme, o jeito “meigo” de Lenny é apresentado e representado no diálogo:

Frank: _ O que está fazendo?

Lenny: _ Eu só estava pegando flores pra vc!

Frank: (Bate em Lenny)

Lenny: _ Aii... Mamãe disse que é feio bater!

Frank: _ A mamãe não tá aqui!

Então o que percebemos ao longo do filme é a obrigação de “homogeneização” que existe por parte dos parentes de Lenny, pois a qualquer custo o pai deseja que o filho se torne o que ele considera um tubarão de verdade, e com esse exemplo podemos trazer para a discussão os estereótipos que existem na escola buscando a aluna e o aluno que se encaixam nos padrões de normalidade de nossa sociedade. O tubarão Dom Lino exige que o filho se torne um tubarão de verdade, nessa tentativa de encaixá-lo num determinado padrão, como verificamos em:

Frank: _ Papai, eu dou conta do recife, não tem erro não!

Dom Lino: _ Não, não, agiremos como uma família! Eu quero que saia com o Lenny, ensine os macetes a ele!

Frank: _ Ah... qual é papai!

Dom Lino: _ Filho, você vai aprender a ser um tubarão, seja por bem ou por mal!

Um outro trecho do filme em que esse aspecto de normalidade é apontado é:

Dom Lino: _ Eu dediquei minha vida aos meus filhos. A criá-los e protegê-los, ensinando a eles... foi para prepará-los para o dia em que assumiriam o poder! Então esse dia chegou e é hoje! Ai ninguém merece! Bom resumindo, a partir de hoje, você trabalha pro Frank e o Lenny, capiche?

Sax: _ Hahahahahahaha... o Lenny? O Frank eu entendo, mas o Lenny? O senhor não fala sério!?

Dom Lino: _ Eu falo muito sério! É preciso mais do que músculos pra chefiar e o Lenny ele tem cérebro, isso é uma coisa especial!

Sax: _ Ah é ele é especial!

Dom Lino: _ Está insinuando o quê?

Sax: _ Nada só estou dizendo!

Dom Lino: _ Olha, eu chamo você aqui, eu te olho nos olhos, eu abro o coração, e o quê?

Sax: _ O quê?

Frank: _ Ah pai, o Lenny teve um problema, ele nasceu!

Sax: _ Eu só estou dizendo que o garoto não é nenhum matador!

Dom Lino: _ Meu Lenny é um matador! Está ouvindo, um matador com sangue frio! Olha lá... (Lenny se movimentando, todo tímido).

Sax: _ Isso?

Dom Lino: _ Ah já chega, estou por aqui, Sax você já era! Está na rua!

Pode-se perceber que a opinião da sociedade tem interferência total nos comportamentos, considerando que o tubarão pai perde o controle quando a identidade do seu filho é questionada, assim, não são permitidas opiniões contrárias ao exigido pelo grupo que se faz parte, enfatizando assim, a proposta de homogeneização. Nesse sentido, vale ressaltar uma das falas de um estudante que disse que o tubarão era diferente e “isso era ruim”, Quando questionado o restante dos alunos, alguns concordaram com esta ideia, e outro grupo disse que não tinha problema ser diferente dos outros.

A partir dessas falas, procurei apontar para os estudantes uma fala demonstrando que existe a busca por um padrão aceitável e considerado “normal” em nossa sociedade, o que podemos comparar com o filme, pois nele também existe um padrão do que é considerado “normal” e aceitável para um tubarão fazer e logo, se ele não faz, é considerado diferente, um problema, um caso, para ilustrar a ideia apresentada, destaquei o seguinte trecho:

Dom Lino: _ Já falamos disso mil vezes, eu não quero ter que repetir... você me deixa muito aflito, sabia?! Presta atenção, quando você ver uma coisa, você mata, come e ponto final. É o que os tubarões fazem! É uma bela tradição, qual é o problema com você??? O seu irmão Frank aqui é um matador! Ele é lindo, ele faz o que deve ser feito! Mas você... eu ouvi boatos... você tem que entender que quando você parece fraco eu me sinto fraco!

Lenny: _ Eu sei! Papai me desculpe!

Dom Lino: _ E isso eu não aceito! Lenny, Lenny, olha pra mim! Isso de passar o poder é pra você dois. E você age como se nem estivesse interessado! Eu preciso ter certeza de que você dá conta! Hum, está bem, está bem... agora mesmo na minha frente, come isso (um camarão vivo, chorando)!

A partir da passagem, procurei discutir como que os padrões acabam por interferir na identidade do sujeito, uma vez que suas características tidas como diferentes, acabam sendo julgadas problemáticas, o que pode gerar grandes dificuldades de aceitação, como podemos ver no filme onde o tubarão Lenny acaba se afastando da família, ele está disposto até mesmo a fingir que está morto para poder viver da maneira que acredita ser adequada e como se sente bem. No texto “O Espanta Tubarões e o menino que brincava de ser, metáforas da diversidades” de Corso e Ozelame (2010) consta:

São os estereótipos que acabam por “biologizar” as características estabelecendo preconceitos de quem e como devem ser as pessoas, determinando seu caráter antes de realmente conhecê-las. As práticas movidas por preconceito de gênero, raça, religião, ou orientação sexual acabam por gerar atitudes sociais discriminatórias, negando oportunidades àqueles que são vistos como “diferentes”. É preciso respeitar a diversidade cultural (CORSO E OZELAME, 2010, p.5).

Com esse trecho, podemos afirmar que existem diversos aspectos que tentam padronizar um determinado grupo, e por meio da análise detalhada desse filme o professor/a pode problematizar esses aspectos exemplificando com os personagens e também através dos diálogos existentes entre eles, algumas temáticas possíveis de serem trabalhadas são o respeito e a aceitação das diferenças, além das relações de gênero e classes sociais, considerando a circunstância em que se encontra o tubarão Lenny e o peixe Oscar.

Considerando também a consolidação das políticas públicas de educação para que cumpram o papel de combater as desigualdades de gênero Cláudia Vianna e Sandra Unbehau (2006, p. 425) apontam: *“(...) é preciso incluir o gênero, e todas as dimensões responsáveis pela construção das desigualdades, como elementos centrais de um projeto de superação de desigualdades sociais, como objetos fundamentais de mudanças estruturais e sociais”*.

Sabat aponta para uma educação, através da utilização dos filmes infantis, que proporcione uma nova visão para que as diferenças sejam respeitadas e não consideradas como problemas.

Se pensamos em trabalhar em nossas salas de aula com questões sobre sexualidade e gênero, é importante estarmos atentas para o fato de que os inocentes filmes infantis não são tão inocentes assim. Ao mesmo tempo em que analiso nos filmes infantis a reiteração constante da heterossexualidade como a sexualidade normativa, observo em outros artefatos culturais – novelas, propagandas, seriados – a veiculação de outras formas de relacionamento afetivo, outras representações de gênero e de sexualidade que, com toda certeza, são assistidas por nossas/os alunas/os. Criar condições para que discussões deste tipo façam parte do cotidiano escolar significa, portanto, aumentar nossas possibilidades de educar sujeitos para uma sociedade na qual a diferença seja vista com respeito e não como um problema a ser resolvido (SABAT, 2002, p. 16).

Sobre pesquisa realizada na educação infantil e considerando as crianças que são consideradas “fora do padrão”, Cláudia Vianna e Daniela Finco (2009, p. 274) afirmam: “*As transgressões que se apresentam, por mais numerosas que sejam, são consideradas exceções, e assim o preconceito não chega sequer a ser arranhado*”. Com essa fala pode-se observar como à escola atua no sentido da heteronormatização, quase sempre tratando as exceções como problemas, como também vemos no filme analisado.

Complementando a análise, passamos a considerar as características de cada personagem, identificados anteriormente com aspectos da personificação, além de avaliar como essas características interferem nas relações e na identidade de gênero presentes na sociedade. Assim, conforme aponta Sabat:

Frequentemente, o que podemos observar nas histórias infantis – e nada inocentes – é a demonstração permanente do perigo do cruzamento de fronteiras, do desaconselhável questionamento da identidade, da instabilidade de nossas identidades de gênero e sexuais. E isso é feito, principalmente, através do modo como o outro, o abjeto é representado nesses filmes, pois é no confronto com o indesejável que podemos ter certeza de o que é o correto, o desejável (SABAT, 2002, p. 11).

Nas músicas, comemorações, apresentações, brincadeiras, filas, plástico das carteiras, livro didático, livro infantil, discurso docente e se formos enumerar todos artifícios nessa lógica perversa, precisaríamos de muito mais tempo, todos sem exceção carecem de olhar crítico sobre as relações de gênero.

Para finalizar, foi proposto aos estudantes a construção de cartazes em grupo que representassem os comportamentos de gêneros apresentados nos filmes em confronto com as reflexões feitas de comportamentos que não se limitam um determinado sexo, mas que seja visto como um comportamento humano e precisa ser respeitado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escolha da pesquisa qualitativa possibilitou, dentre os aspectos já apontados, discutir a importância da utilização e incorporação de um produto de mídia que compõe a realidade infantil, apontando como este, trabalhado criticamente, pode possibilitar uma superação dos estereótipos e pré-conceitos relacionados às questões de gênero. No que trata da intervenção, a pesquisa

ampliou as possibilidades de educação e reflexão dos estudantes acerca das naturalizações e preconceitos de gêneros presentes no filme trabalhado e nos demais do universo cultural infantil.

Percebemos que as questões atreladas ao gênero e as tentativas frustradas e preconceituosas de homogeneização das diferenças em nossa sociedade é algo culturalmente construído, e no filme analisado procuramos assim como Sabat encontrar *"dentre as possíveis estratégias utilizadas para reafirmar a heteronormatividade, interessam-me aqui os enunciados performativos que são repetidos nos filmes infantis, de modo a produzir identidades de gênero e sexuais reafirmando a heterossexualidade como norma"* (SABAT, 2002, p. 1).

131

Através de nossas análises notamos as nuances presentes na disseminação dos estereótipos e padronizações impostas, não só pelas concepções de mercado, onde vemos a indústria em geral investindo pesado em artes massivas, sem nenhuma reflexão e sensibilidade quanto à segregação vivida pelas minorias oprimidas, que não se sentem confortáveis com as expectativas comportamentais impostas para serem aceitos.

Vemos que ainda permanece um aspecto patriarcalista presente em muitas esferas de nossa sociedade. O filme infantil é apenas uma das facetas deste poliedro sobre o qual nos debruçamos nesta análise. Temos muitas outras ferramentas que subliminarmente atacam de forma impiedosa a formação e desenvolvimento de nossas crianças. Dentro de nossas escolas, lugar onde os pequenos deveriam ter liberdade para a relação sócio-cultural e interacional com outro, não são apenas os filmes infantis que de forma sutil e ao mesmo tempo avassaladora os condiciona a achar que é normal, seres tão diferentes serem iguais. Assim, mudar a abordagem e possibilitar uma reflexão dos estereótipos de gênero é fundamental para que se supere os padrões de preconceitos ainda existentes.

REFERÊNCIAS

CORSO Gizelle Kaminski; OZELAME, Josiele Kaminski Corso. O espanta tubarões e o menino que brincava de ser, metáforas da diversidade. *Fazendo Gênero 9: Diásporas, Diversidades, Descolamentos*, UFSC, Santa Catarina, Ago. 2010.

FINCO, Daniela; SILVA, Adriana. Cinema, transgressão e gênero: as infâncias de Baktay e Wadja. (No prelo), 2014.

PIASSI, Luís P. C. e POLETTO, A. O Cinema e os Filmes Infantis na Inserção de Valores: O Uso do Filme Como Treinar o Seu Dragão na Exploração do Tema Diversidade e Preconceito. In: XXXIV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Recife, 2011.

PIASSI, Luís P. C. e SANTOS Caynnã de Camargo. Elementos visuais de transgressão de gênero e sexualidade em vilões de animações longa metragem dos estúdios Disney. Universidade de São Paulo (EACH/USP), São Paulo, 2013.

SABAT, Ruth. Filmes infantis como máquinas de ensinar. Trabalho apresentado na 25ª Reunião Anual da ANPEd (Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), no GT Educação e Comunicação. Caxambu (MG): 2002. Texto disponível em: http://twiki.ufba.br/twiki/pub/GEC/TrabalhoAno2002/filmes_infantis_como_maquinas.pdf

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 20, n.2, jul/dez 1995.

VIANNA, Cláudia; UNBEHAUM, Sandra. Gênero na educação básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. *Educação e Sociedade*, v. 28, 2006.

VIANNA, Cláudia; FINCO, Daniela. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. *Cadernos Pagu* (UNICAMP. Impresso), v. 33, 2009.

SOBRE OS (AS) AUTORES (AS)

Tiago da Silva Fagundes Alves

Graduado em Geografia pela Universidade de São Paulo (USP). Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) Campus Guarulhos. Atualmente Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na cidade de São Paulo. Estudante do Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola, pelo Núcleo de Educação a Distância (NEAD) do Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Luize Bueno de Araujo

Mestre em Comportamento Motor pelo Programa de Pós Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Paraná (2013). Aperfeiçoamento em Reabilitação Física na Associação de Assistência à Criança Deficiente (AACD) (2014). Graduação em Fisioterapia pela Universidade Federal do Paraná (2010). Tutora à distância e orientadora no Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola (UFPR). Docente do Curso de Fisioterapia da Faculdade Jangada - Instituto Educacional Santa Catarina e fisioterapeuta Neurofuncional adulto e pediátrico da Físioform - Clínica de Fisioterapia e Reabilitação Ltda.



AS RELAÇÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Márcio dos Reis Sales
Shirley Acioly*

AS RELAÇÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Márcio dos Reis Sales
Shirley Acioly

136

1 INTRODUÇÃO

O processo educativo e formativo de meninos e meninas é fundamental para a construção de uma sociedade que supere desigualdades e preconceitos. Esse processo educacional se inicia desde a Educação Infantil que, na cidade de São Paulo, atualmente começa nos Centros de Educação Infantil (CEI), para crianças de zero a três anos e se prolonga nas Escolas de Educação Infantil (EMEI) para crianças de quatro a seis anos de idade.

Temos na primeira infância um momento profícuo para a construção da identidade da criança baseada no reconhecimento de si, aquisição de valores e atitudes que favoreçam sua formação para o respeito à diversidade e a atuação na sociedade de maneira solidária. Pensar na construção da identidade de meninos e meninas é também se preocupar com a formação de futuros jovens e adultos abertos à diversidade de gêneros, como forma de combater a discriminação e reprodução das desigualdades sociais causadas pela discriminação de gêneros que enfrentamos ainda na atualmente.

A educação voltada para a igualdade de gênero visa mostrar a garantia de direitos e oportunidades iguais a meninos e meninas, homens e mulheres. É já na Educação Infantil que se pode romper com a reprodução do machismo, da misoginia¹ e da homo, lesbo e transfobia², contribuindo para uma sociedade em que o respeito seja um princípio fundamental e a violência de gênero seja combatida.

Tais discussões como a igualdade de gênero e de livre orientação sexual são basais para a erradicação de todas as formas de discriminação. Elas deveriam permear todos os níveis de ensino, inclusive a Educação Infantil, respeitando sua especificidade, devido à idade das crianças, mas sem deixar de cumprir o papel de orientação e ruptura com paradigmas cristalizados que são fontes de variados

1 Termo utilizado para se referir ao ódio, desprezo ou repulsa ao gênero feminino e às características a ele associadas (mulheres ou meninas)

2 Homo, lesbo e transfobia: termos utilizados para se referir ao desprezo e ao ódio às pessoas homossexuais, lésbicas e transexuais respectivamente.

tipos de violência contra a mulher, homossexuais, transexuais³ e transgêneros⁴.

Entretanto, em 2015, um ano após a aprovação da Lei 13.005 que promulgou o Plano Nacional de Educação, pelo qual os municípios deveriam sancionar seus planos municipais de educação, a cidade de São Paulo, por meio da Câmara de Vereadores, retirou do projeto que trata do Plano Municipal de Educação todas as referências às questões de gênero. O texto original previa a necessidade de discutir e difundir propostas pedagógicas com conteúdo sobre sexualidade, diversidade quanto à orientação sexual, relações de gênero e identidade de gênero. Porém, a pressão de militantes conservadores pró-família, apontando nesses trechos uma suposta defesa à “ideologia de gênero”, culminou na retirada da discussão sobre as relações de gênero do PME.

No entanto, uma vez que o Plano Nacional de Educação, além da erradicação do analfabetismo, busca a promoção da igualdade, as discussões sobre gênero, suprimidas no PME de São Paulo, são fundamentais para a superação dos preconceitos que geram a discriminação e violência, bem como essenciais para o combate à desigualdade.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) tratam de assuntos relacionados à sexualidade como tema transversal, tendo como alguns dos objetivos:

respeitar a diversidade de valores, crenças e comportamentos relativos à sexualidade, reconhecendo e respeitando as diferentes formas de atração sexual e o seu direito à expressão, garantida a dignidade do ser humano reconhecer como construções culturais as características socialmente atribuídas ao masculino e ao feminino, posicionando-se contra discriminações a eles associadas (BRASIL, 1998A, p. 311)

Isso nos permite continuar com questões relacionadas à diversidade de gênero na escola, uma vez que, por meio delas, buscamos a formação de pessoas solidárias desde a infância.

Assim, a presença dessa discussão na Educação Infantil, em prol de uma educação para os direitos humanos deve acontecer, de forma consensual e consciente, nas práticas pedagógicas que sejam questionadoras aos paradigmas

³ Pessoa que possui identidade de gênero diferente do sexo designado no nascimento. Homens e mulheres transexuais podem manifestar o desejo de se submeterem a intervenções médio-cirúrgicas para a adequação dos seus atributos físicos de nascença (inclusive genitais) a sua identidade de gênero constituída.

⁴ Transgênero é um termo para reunir em uma só categoria, travestis e transexuais como sujeitos que realizam um trânsito entre um gênero e outro.

machistas e preconceituosas que cercam meninos e meninas em seu modo de brincar, de se relacionar, de ver o mundo e ser criança. Tais paradigmas podem ser observados na divisão de brinquedos e brincadeiras considerados específicos para cada gênero, bem como os espaços mais utilizados por meninos e meninas no âmbito escolar.

A ruptura com tais paradigmas de delimitação de espaços do feminino e masculino permite a criança vivenciar um novo modo de ser - o seu modo - sem padrões a serem seguidos e reproduzidos como forma correta de ser menino ou menina. As práticas pedagógicas, como as atividades de brincadeiras livres e dirigidas, contação de histórias pelas professoras⁵ e criação e representação de histórias pelas crianças, interação nos cantos temáticos, que permitem a abertura para as diferentes formas de ser, abrem às crianças a possibilidade de explorar um mundo de brincadeiras, exercício lúdico do cuidado, organização, criatividade além de se apresentar como caminho para a superação do sexismo⁶ e relações de poder – que buscam espaço na escola para serem reproduzidas e perpetuadas.

Contudo, a Educação Infantil (EI), ao permitir que meninos e meninas brinquem com qualquer tipo de brinquedos e brincadeiras, sem distinção de gêneros e sem discriminar suas escolhas, favorece o rompimento do ciclo de violência contra as diferentes formas de viver o masculino e o feminino. Dessa forma, a EI, assume papel fundamental para a construção da identidade da criança, em seus primeiros anos escolares, valorizando o reconhecimento de si e o respeito à diversidade de gêneros.

Na cidade de São Paulo, a criança inicia sua vida escolar, ou Educação Infantil, com menos de um ano de vida, nos Centro de Educação Infantil (CEI), prosseguindo, aos três anos, para a EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil). Nesses anos iniciais, por meio do lúdico e da brincadeira, a criança começa a aprender a cuidar de si, reconhecer e cuidar do ambiente e do outro, bem como os primeiros conceitos acerca do masculino e feminino que levará para os anos seguintes. Nessa fase de desenvolvimento, a construção da identidade de gênero sofre grande influência da família e dos meios sociais nos quais a criança circula.

Os pais constroem o primeiro ambiente de brinquedos da criança, antes que ela comece a fazer suas escolhas. No nascimento, o quarto das meninas é rosa, com bonecas, e o dos meninos é azul, com carros em miniatura. As meninas

5 As turmas observadas eram regidas somente por professoras.

6 Atitude preconceituosa que prescreve para homens e mulheres papéis e condutas diferenciadas de acordo com o gênero atribuído a cada um, subordinando o feminino ao masculino.

costumam brincar de “casinha” e representam o papel da mãe; os meninos, de “motorista”, que dirige o carro. É o contexto em que a criança vive, especialmente o meio familiar, que dirige inicialmente tais escolhas. (KISHIMOTO, 2008)

O ambiente familiar muitas vezes reproduz a binariedade menino/ menina ou homem/mulher pautado no sexo biológico, a Escola se mostra como lugar de se aprender que há outras maneiras de ser menino e menina que não segue essa lógica binária que separa aquilo que é de um ou de outro gênero. No entanto, a Escola deve ter claro seu papel de ampliar olhares, para que não seja mais uma reprodutora desses paradigmas, conforme afirma Viana (2009):

a forma como a família ou a professora conversa com a menina, elogiando sua meiguice ou como justifica a atividade sem capricho do menino. O fato de pedir para uma menina a tarefa de ajudar na limpeza e ao menino para carregar algo já demonstra como as expectativas são diferenciadas. O que é valorizado para a menina não é, muitas vezes, apreciado para o menino, e vice-versa.

A ação de professores e professoras no processo educativo pode tomar então um caráter de controle e correção para construir os corpos de meninos e meninas de acordo com os padrões e expectativas determinados para cada sexo. Segundo Guizzo (2007):

Meninos e meninas tornam-se alvos desses processos por meio de atos de regulações e controles empreendidos na escola. Tais regulações são, via de regra, muito discretas e, de maneira geral, passam quase que imperceptíveis aos olhos de muitas pessoas.

Nesse sentido, a Escola pode deixar de cumprir seu papel de educar para a diversidade e abertura de horizontes, para reproduzir paradigmas que vão contra a superação da dicotomia entre os sexos, como determinantes de comportamentos de meninos e meninas pautados na convenção construída socialmente daquilo que se espera de cada sexo. Entretanto, este trabalho busca observar os caminhos para superar essa reprodução da discriminação contra os gêneros.

2 METODOLOGIA

Considerando o objetivo deste trabalho que é discutir a contribuição da

Educação Infantil na formação de meninas e meninos para uma educação não sexista, e que colabore para a formação da identidade de gênero, desprovida de valores ou preconceitos que possam privilegiar comportamentos considerados adequados para cada gênero e a reprodução do machismo, esse estudo parte da pesquisa bibliográfica sobre gênero e sexualidade na escola, tendo como referências os estudos realizados por Aquino (1997), Louro (1997), fazendo um levantamento de procedimentos relacionados à formação da identidade de gênero em busca do respeito à diversidade desde a infância, e observando as práticas realizadas no cotidiano de uma Escola Municipal de Educação Infantil da zona leste de São Paulo.

Nesse sentido, propomos realizar uma pesquisa qualitativa, por meio da observação as práticas docentes, conforme descreve Diehl (apud DALFOVO, *et al.* 2008)

a pesquisa qualitativa, por sua vez, descreve a complexidade de determinado problema, sendo necessário compreender e classificar os processos dinâmicos vividos nos grupos, contribuir no processo de mudança, possibilitando o entendimento das mais variadas particularidades dos indivíduos.

Escolhemos essa abordagem devido à preocupação de estudar o comportamento de crianças de idades entre 4 a 6 anos em seu processo de aprendizagem nos diversos espaços da escola: sala de aula, espaços de brincadeira como pátio, parque e cantinhos temáticos, visando às relações de gênero, pautado no respeito à diversidade e ruptura de paradigmas cristalizados. Portanto, dada a complexidade dessa situação, não buscamos uma definição exata ou quantitativa de dados, mas observar o contexto escolar e discutir a experiências vivenciadas por meninos e meninas na formação da identidade e abertura para a diversidade de gênero e a não determinação de atividades exclusivas de um único gênero, como o brincar de bonecas ou carrinho, o jogar bola, o realizar tarefas domésticas, entre outras. Tais experiências não são possíveis mensurar quantitativamente, por outro lado, podem ser descritas qualitativamente “a fim de reconhecimento de situações particulares, grupos específicos e universos simbólicos” (MINAYO, apud et al. 2008). É por meio do contexto escolar que nos propomos a discutir sobre a importância de possibilitar o maior número de experiências às crianças no processo de ensino e aprendizagem, como autores reconhecidos da área da Educação Infantil e entendem como importante a superação da ruptura de paradigmas cristalizados sobre gêneros, conforme estudiosos sobre Gênero e Diversidade, como Aquino (1997), Louro (1997), Moreno (1999), Guizzo (2007). Nessa união das duas áreas: Gênero e Diversidade e Educação Infantil, buscamos um caminho para uma educação que respeite e valorize a forma como a criança se percebe e reconhece quanto ao gênero no processo de formação.

3 UM OLHAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil é um período de formação da criança, no qual o brincar é compreendido como momento privilegiado de exploração do mundo simbólico, construção de conhecimentos, desenvolvimento de valores e princípios que nortearão a criança ao longo de sua vida escolar e pessoal (BRASIL, 1998).

O brincar enquanto forma de expressão e comunicação vem desde o nascimento da criança. Essa expressão se desenvolve ao longo dos anos, como uma atividade social, com contexto cultural, em que a meninos e meninas utilizam a imaginação e a fantasia para interagir com a realidade que os cercam, para a construção de novas possibilidades. As brincadeiras compõem um patrimônio lúdico-cultural, traduzindo valores, costumes, formas de pensamentos e, conseqüentemente, favorecem a aprendizagem (BRASIL, 1998).

É devido a essa característica cultural da brincadeira, que a criança representa e reproduz valores e atitudes que traz do bojo familiar. Na escola, podemos observar quais princípios relacionados ao gênero essa criança traz consigo, pois, ao brincar, a criança reproduz os modelos de família, de relação entre os gêneros, bem como os modelos de homem e mulher que conhece em seu convívio social.

Na escola não podemos desconsiderar essa bagagem cultural dos alunos e alunas. Pelo contrário, devemos direcionar a atenção para ela e buscar, pela educação, a transformação daquilo que foge dos princípios dos direitos humanos e, em especial à diversidade de gênero.

O processo de 'fabricação' dos sujeitos é continuado e geralmente muito sutil, quase imperceptível. Antes de percebê-lo pela leitura das leis ou dos decretos que instalam e regulam as instituições ou percebê-lo nos solenes discursos das autoridades (...), nosso olhar deve ser voltar especialmente para as práticas cotidianas em que se envolvem todos os sujeitos. São, pois, as práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizados que precisam se tornar alvos de atenção renova, de questionamento e, em especial, de desconfiança. A tarefa mais urgente seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como 'natural' (LOURO, 2003).

Em 2015 o Projeto Especial de Ação (PEA) - que consiste em momentos de estudos e planejamentos de projetos pedagógicos dentro do horário de trabalho docente composto de oito horas/aula - da unidade escolar observada

neste trabalho desenvolveu estudos voltados à contribuição do brincar no processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil, como caminho para o desenvolvimento das habilidades que englobam os sete campos de experiência, a saber: Cuidado de si, do outro e do ambiente; Conhecimento Matemático; Brincar e Imaginar; Linguagem Corporal; Linguagem Verbal; Linguagem Artística e Exploração da Natureza. O projeto se estendeu a todas as turmas da unidade escolar e não somente para as professoras participantes do horário de estudo coletivo. Nele, o objetivo principal foi o resgate das brincadeiras tradicionais que hoje, devido à influência das tecnologias, tem deixado de lado brinquedos e atividades lúdicas que carregam consigo um valor pedagógico importante no processo de aprendizagem da criança.

A interação da criança durante o brincar é capaz de revelar a concepção de mundo e, conseqüentemente, de relações de gênero que trazem consigo de casa. O comportamento que a criança tem na escola reflete aquele adquirido no convívio familiar, reproduzindo as relações e os valores transmitidos direta ou indiretamente pelos familiares. Por meio das falas, das regras e limites impostos e das hierarquias definidas nas brincadeiras, podemos observar como a criança vivencia e reproduz as relações entre os gêneros, se estabelecem hierarquia ou simetria, ou ainda se há a divisão de categorias entre brinquedos e objetos específicos para meninos e meninas, classificando os gêneros e, por conseqüência, determinando os comportamentos de acordo com o sexo biológico.

Nesse processo de observação nos ambientes educativos, o trabalho pedagógico também pode ser investigado, para compreensão acerca da reprodução ou imposição de comportamentos definidos para meninas e meninos.

Nas atividades observadas pelas professoras no dia a dia da escola, elas destacam a participação das crianças em todas as atividades propostas, como as atividades dirigidas de dança e movimento, as brincadeiras em sala, os cantinhos temáticos com brinquedos que representam a casa, profissões, monta-monta, entre outros. Faz parte da rotina a organização de cantos com brinquedos diversos, onde há variedade de bonecas, carrinhos, casinhas, peças de montar, ferramentas, brinquedos de profissão.

Segundo relato das 10 professoras que participam do PEA e a observação nas 16 turmas da escola, as crianças brincam com os brinquedos, ora seguindo o rodízio estabelecido entre os agrupamentos de brinquedos, ora escolhendo os cantos⁷ nos quais desejam brincar. Nos dois modos de organização, observamos

⁷ Agrupamento temático de brinquedos ou atividades.

que meninas e meninos interagem com os brinquedos sem separação daqueles considerados socialmente específicos para meninos ou para meninas. Os meninos envolvem-se em brincadeiras com utensílios das casinhas junto às meninas. Na casinha localizada no parque da escola, notamos a interação dos meninos, reproduzindo os afazeres com as meninas, geralmente estabelecendo a relação de família com representação de pai, mãe e filhos, inclusive com os cuidados com as bonecas, representando bebê. Segundo as professoras, essa relação acontece de forma espontânea, refletindo o contexto familiar, sendo frequente perceber a fala das meninas cobrando a responsabilidade dos meninos para cuidar do filho e para os afazeres domésticos, enquanto os meninos assumem essas tarefas de forma natural. As representações apontam a organização familiar que atualmente não segue o padrão tradicional de família mononuclear, constituída por pai, mãe e filhos. A família tem passado por mudanças aceleradas em sua estrutura, organização e função de seus membros e essas novas organizações são expressas e representadas nas brincadeiras das crianças.

Com base nos estudos realizados no horário de estudos do PEA, as discussões levantadas e as instruções de ensino da Coordenação Pedagógica, as professoras destacam que apresentar os brinquedos e brincadeiras de forma espontânea sem diferenciação quanto ao gênero, contribui para que as crianças interajam com liberdade para escolher que tipo de brincadeira querem realizar, e que, ao não apresentar restrições ou classificar o que é permitido para um ou outro gênero, promove a valorização da identidade de cada um.

4 CONTRADIÇÕES E DESAFIOS NA PRÁTICA DOCENTE

A prática pedagógica que se concretiza no cotidiano escolar revela princípios, valores e atitudes do corpo docente adquiridos na formação e principalmente na experiência de vida de cada professora e professor. Tais princípios podem promover a classificação e hierarquização dos gêneros muitas vezes de forma natural, reproduzindo os padrões de uma sociedade sexista e machista.

Nas atividades observadas, foi possível constatar em situações corriqueiras a separação de meninos e meninas nas filas, na ordem de entrada no refeitório, na sala de aula, no acesso ao parque. Nessas situações, as meninas geralmente são colocadas à frente dos meninos, justificado pela ideia de cordialidade deles em relação a elas. Embora esses procedimentos tenham sido discutidos nos momentos de estudos, as professoras utilizam a separação por meninas e meninos com o pretexto de melhor organizar as filas.

Na contextualização das salas, nos Relatórios Descritivos⁸ que compõem a documentação pedagógica da escola, os meninos geralmente são responsabilizados pela indisciplina da sala, considerados mais agressivos e agitados que as meninas. Estas têm a preferência das professoras, por serem consideradas mais calmas e dóceis. Geralmente as turmas compostas por mais meninos são evitadas pelas professoras no momento da atribuição – em 2015 tivemos uma turma com 27 meninos e 6 meninas - e as que contêm mais meninas são mais aceitas. Entretanto, as meninas que apresentam comportamento menos passivo, como esperado pelas professoras, são consideradas fora do comum e, geralmente, são comparadas a meninos.

Tais expectativas apontam os comportamentos que as professoras esperam das crianças, de acordo com o sexo. Parece não ser surpreendente um menino ser mais agressivo que uma menina. Entretanto, ao mesmo tempo em que a agressividade é refutada pelas educadoras, o menino que tem o comportamento mais carinhoso e passivo é visto com estranhamento por elas, havendo por vezes a comparação com as meninas, como se fosse algo exclusivo do gênero feminino.

Conforme Moreno (1999) afirma,

“As formas de comportamento escolhidas por nossa sociedade e transmitidas aos jovens por meio da educação são o reflexo da ideologia que a domina, tem muito pouco de universais e de inerentes ao ser humano e são, portanto, modificáveis”.

Por extensão, às crianças acontece da mesma maneira, aos meninos é atribuído o comportamento ativo e agressivo e às meninas, a passividade e mansidão, como se fossem algo inato que constitui o perfil de cada um dos gêneros.

5 ROMPER PARADIGMAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RESITÊNCIAS E DESAFIOS

A escola que herdamos está acostumada a separar os indivíduos, classificando pelo sexo, pela cor, etnia, religião, entre outras características passíveis de distinção entre um e outro. Essa separação, muitas vezes, justificada

⁸ Na Educação Infantil a avaliação da criança é realizada por meio de um Relatório Descritivo Individual semestral que reflete a trajetória percorrida pela criança como instrumento capaz de fornecer aos educadores (as) os elementos necessários para a reflexão e continuidade do trabalho pedagógico. (SÃO PAULO),

pela ideia de organização escolar, colabora para a continuidade da discriminação entre os diferentes.

Segundo Louro (1997), a escola entende sobre as diferenças, distinções e as desigualdades e além de entender, reproduz tudo isso, com os mecanismos internos e ocultos de classificação, ordenamento e hierarquização que se repete há séculos.

Essa separação em relação ao gênero foi observada na prática pedagógica de grande parte das professoras da escola. Embora nos momentos de brincadeiras e atividades de sala, as crianças interagissem de forma espontânea e sem separação entre meninos e meninas, em situações como nas filas, prioridade para entrar ou sair dos diversos ambientes, ordem para realizar as tarefas, entre outras situações, foi possível constatar a classificação pelo gênero.

Tais situações em que meninos e meninas são isolados devido ao gênero revelam a concepção que se tem por trás de práticas justificadas pela organização das crianças. A ideologia de hierarquização dos gêneros começa pela distinção entre um e outro, com meninos de um lado e meninas de outro. E continua ao priorizar a entrada ou saída das meninas dos ambientes, reforçando a ideia de que elas precisam de privilégios pela fragilidade que possuem em relação aos meninos, que são mais fortes. Neste ponto que, como Coordenador Pedagógico, encontrei o desafio de abrir a discussão quanto a procedimentos que contribuem para a hierarquização dos gêneros e que precisam ser mudados.

É comum ouvir, na fala das professoras, que a prática de fazer filas ajuda na organização e movimentação das crianças pelas escolas. No entanto, apresentam resistência em mesclar meninos e meninas, desconsiderando que no meio social não há e não deve haver essa separação, como ocorre nas filas de bancos, supermercados, ônibus, entre outros, nos quais meninos e meninas, homens e mulheres convivem e devem se respeitar e se reconhecer de maneira igualitária.

A escola é o ambiente para essa aprendizagem de convívio de reconhecimento e respeito entre os gêneros, mas os paradigmas parecem estar tão arraigados que é um grande desafio rompê-los.

Segundo relato das professoras, no final do ano letivo de 2014, elas escolheram um brinquedo para presentear as crianças da escola. Em consenso, optaram por um brinquedo de fazer bolinha de sabão, por considerarem que tal presente não fosse direcionado a nenhum gênero específico e poderia ser entregue tanto às meninas quanto aos meninos. Ao final do ano letivo, em 2015, para romper com a dicotomia dos gêneros e buscar valorizar a identidade da

criança, propus a escolha individual de cada menino e menina quanto ao que desejaria ganhar entre quatro opções de presentes: bola, bambolê, bolinha de sabão ou vai-e-vem e o grupo docente e a direção aceitaram a proposta. Assim, cada criança pôde fazer sua escolha de acordo com sua vontade e tivemos os mais variados pedidos das meninas e dos meninos que fizeram suas opções, rompendo com a ideia de que um brinquedo só é para um ou outro gênero. Nessa experiência tivemos dois meninos que escolheram o bambolê (considerado pelas professoras como brinquedo para meninas). Assim, numa escolha predeterminada pela professora da sala, possivelmente esses dois meninos não seriam atendidos em sua real escolha.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criança tem o brincar com uma potencial atividade própria de sua interação com o mundo e seu desenvolvimento cognitivo, pessoal, humano. Essa relação com o mundo se estabelece de forma lúdica e gradativamente vai dando lugar ao real. É por meio do brincar que a criança estabelece, firma e constrói seus valores e comportamentos que carregará para a vida adulta.

Nesse estudo pudemos observar que, embora cada criança tenha um convívio familiar diferente e traga para a escola suas vivências diversificadas, elas envolvem-se no brincar sem distinções de gêneros, quanto a brinquedos e brincadeiras. Meninas e meninos interagem em brincadeiras com bonecas, casinhas, triciclos, bolas de forma harmoniosa, sem a classificação de brinquedos e brincadeiras destinadas a meninas ou a meninos.

Essas interações entre meninas e meninos são incentivadas e respeitadas nas práticas pedagógicas pelas professoras como caminho para a quebra de valores e atitudes machistas presentes ainda na sociedade contemporânea.

No entanto, observamos que a prática docente em alguns momentos ainda reproduz situações de separação entre meninos e meninas tanto de forma física (filas e espaços de acesso) como de maneira conceitual (o que é comportamento de menino e de menina). A separação em filas, a ordem de entrada e saída das salas, bem como a descrição de comportamentos considerados de meninas ou de meninos mostram essa separação de acordo com o sexo biológico.

Numa aparente contradição, o espaço escolar abriga o incentivo à interação e respeito entre todos, por meio das brincadeiras, mas separa meninos e meninas em outras práticas docentes. Tais atitudes mostram como o trabalho

docente está impregnado de ações provenientes de uma educação sexista historicamente constituída, e, para garantir uma educação que valorize a igualdade, antes é necessário fazer com que os docentes percebam que fora das atividades pedagógicas propostas (o brincar) sua conduta ainda reproduz a lógica binária que separa meninos e meninas e pressupõe a apresentação de comportamentos “certos” para cada gênero.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Júlio Groppa. Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summuns, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

DALFOVO, Michael Samir; LANA, Rogério Adilson; SILVEIRA, Amélia. Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. Revista Interdisciplinar Científica Aplicada, Blumenau, v.2, n.4, p.01-13, Sem II. 2008.

GUIZZO, Bianca Salazar. Identidades de gênero masculino na infância e as regulações produzidas na Educação Infantil. Revista Ártemins, volume 6, 38-48, jun, 2007.

LOURO, G.L. Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: 1997.

MORENO, Montserrat. Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola. Campinas - São Paulo: Moderna, 1999.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Orientação normativa nº 01: avaliação na educação infantil: aprimorando os olhares – Secretaria Municipal de Educação. – São Paulo: SME / DOT, 2014.

VIANA, Cláudia; FIANCO, Daniela. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. Cadernos Pagu, Campinas – SP, Nº33, 265-283, jul-dez, 2009.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida, ONO, Andréia Tiemi. Brinquedo, gênero e educação na brinquedoteca. Revista Pro-Posições, Campinas – SP, v. 19, n. 3, 209 – 223, set - dez. 2008.

SOBRE OS (AS) AUTORES (AS)

Márcio dos Reis Sales

Mestrando em Linguística pela Universidade Cruzeiro do Sul (São Paulo – SP). Licenciado em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2010). Especialista em Língua Portuguesa (2009) e Licenciado em Letras Português/Inglês pela Universidade Cruzeiro do Sul (2007). Atualmente é Coordenador Pedagógico na Rede Municipal de Educação de São Paulo.

Shirley Acioly Monteiro de Lima

Doutora em Ciências pelo Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva da UNIFESP (2014), Mestre em Psicologia Social pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social da PUC-São Paulo (2007). Psicóloga graduada na PUC do Rio de Janeiro (1996) com especialização em Recursos Humanos pela FIA USP (2002). Atualmente desenvolve pesquisa sobre os temas de sexualidade, gênero, intersexualidade, saúde e registros civis.



**ESCOLHE DE MENINO OU DE
MENINA? ROMPIMENTOS
E ACEITAÇÕES DAS
FRONTEIRAS DE GÊNERO
NAS BRINCADEIRAS DE
CRIANÇAS DE 6 E 7 ANOS**

*Giliane Duarte de Almeida
Rosa Frugoli*

ESCOLHE DE MENINO OU DE MENINA? ROMPIMENTOS E ACEITAÇÕES DAS FRONTEIRAS DE GÊNERO NAS BRINCADEIRAS DE CRIANÇAS DE 6 E 7 ANOS

*Giliane Duarte de Almeida
Rosa Frugoli*

1 INTRODUÇÃO

A sociedade na atualidade revela suas características androcêntrica e sexista¹, em que desde a descoberta do sexo biológico na vida uterina, as crianças têm suas vidas traçadas, sobre as expectativas de seus familiares, acerca do que irão gostar de fazer, de usar, quais profissões terão e etc. Cria-se sobre cada um, o estereótipo da forma adequada de ser menino e de ser menina (BÍSCARO, 2009; COUTO, 2008; DAOLIO, 1997; SANTOS; SOUZA, 2010; OLIVEIRA et al., 2011; VIANNA; FINCO, 2009).

Desde cedo diversas meninas são presenteadas com brinquedos em miniaturas de utensílios domésticos e bonecas, e os meninos com carrinhos e bolas de futebol. Tais presentes representam uma preparação para futuro papel que a sociedade deseja que essas crianças ocupem, para meninas os de dona de casa e criadora dos filhos, para os meninos, alguém que adora carros e futebol (PEREIRA, 2004; ROMERO, 1994).

Abreu (1992), Rangel e Darido (2005) e Romero (1994) relatam que os pais não proporcionam para seus filhos e filhas uma educação igualitária, uma vez que em sua maioria, os meninos são mais livres e dispõem de mais liberdade do que as meninas, visto que jogam bola nas ruas, escalam muros, arremessam pedras, andam livremente de bicicletas, sobem em árvores e desempenham dezenas de outras atividades que lhes favorecem o desenvolvimento da motricidade ampla, e esse comportamento masculino tem total assentimento

¹ Para Smigay (2002), sexismo refere-se a discriminação advindas às pessoas de outro sexo, sobretudo de outro gênero social, atribuindo qualidades e defeitos reconhecidos como "naturais" de cada sexo. Cabe ressaltar, que este fenômeno legitima a violência contra as mulheres e à aqueles que são reconhecidos como tendo uma posição feminilizada.

dos pais, vizinhos e amigos. Embora, haja nos grandes municípios poucos locais para lazer, os espaços de expressões corporais mais livres são mais direcionados a meninos do que as meninas. As meninas, de um modo geral, são desencorajadas ou até mesmo coibidas de praticarem determinadas brincadeiras e atividades, ao passo que são incentivadas a brincar de bonecas “cuidando” dos bebês, costurar, pintar, auxiliar a mãe nas tarefas domésticas e a participar de outras atividades “tipicamente femininas” e dessa forma, desenvolvem como consequência a motricidade fina (ABREU, 1992; RANGEL; DARIDO, 2005; ROMERO, 1994).

Considerando esta perspectiva em que a sociedade produz comportamentos, atitudes, compreensões sobre formas de gênero, nesta pesquisa o questionamento recaiu sobre situações e contextos em que a criança resolve romper com essa fronteira de gênero socialmente estipulada, ou seja, decide escolher brincadeiras ou brinquedo como não adequados ao seu sexo biológico.

Nessa ótica, o presente estudo teve como objetivo geral identificar se meninos e meninas do 1ª ano do ensino fundamental aceitam as fronteiras de gênero determinadas pela sociedade ou se as rompem. E como objetivos específicos se propôs a identificar: a) quais são os comportamentos das outras crianças diante daquelas que ultrapassam as fronteiras de gênero em determinadas situações; b) quais posturas se manifestam dessa menina ou menino rompedor diante das possíveis reações das outras crianças; c) os rompimentos são mais frequentes em meninos ou meninas; d) se de fato esses rompimentos ocorrem ou todas as crianças participantes já expressam uma obediência aos padrões sociais.

O primeiro ano do ensino fundamental marca o início de uma nova etapa na vida da criança. Na nova escola, ela tem contato com crianças mais velhas, com diversos professores e se vê diante de um mundo mais amplo do qual estava acostumada na Educação Infantil. Logo, é um momento propício para refletir sobre os conflitos de gênero presentes em seu contexto de sociedade machista.

Nessa ótica, considera-se que essa pesquisa contribuirá de maneira significativa na reflexão dos professores e familiares quanto aos conceitos apresentados às crianças no processo de formação, como quanto suas metodologias, refletindo se seus métodos questionam ou reproduzem o sexismo social, a fim de que docentes e familiares apostem em uma educação com equidades de oportunidades.

Corroborar-se com Romero (1995) quando a autora afirma ser imprescindível avaliar com cautela os métodos de socialização das crianças aplicados tanto na escola quanto na família, pois uma sociedade que se sustenta baseando-se na

separação entre classes e sexos, diferenciando os mais ricos dos mais pobres, os homens das mulheres, está se manterá sempre injusta.

2 METODOLOGIA

154

O presente estudo desenvolveu-se por meio de uma pesquisa mista, que conforme define Johnson et al. (2007) apud Tréz (2012), corresponde ao tipo de pesquisa em que o pesquisador faz uso de elementos de abordagem do método qualitativo e quantitativo, a fim de crescer e perscrutar o conhecimento e sua corroboração.

Nesta pesquisa houve, na perspectiva quantitativa, em um primeiro momento a intenção de verificar e quantificar crianças que romperiam as fronteiras de gênero estipuladas socialmente.

Em um segundo momento, após coleta de dados por meio da discriminação dos alunos que romperam as fronteiras de gênero estipuladas socialmente, houve por meio qualitativo, registro de relato dos motivos que levava cada uma destas crianças a terem este comportamento, tido como não esperado socialmente. Além dos registros houve o procedimento de observação durante toda inserção da pesquisadora em campo.

A pesquisa foi realizada na EMEF José Américo de Almeida, localizada na cidade de São Paulo.

A população de estudo foi constituída por cento e dezoitos crianças, sendo sessenta e dois meninos e cinquenta e seis meninas, que compunham quatro turmas de primeiro ano do ensino fundamental, são elas: sala do 1ºA, 1ºB, 1ºC, e 1ºD, cada turma era composta por aproximadamente trinta alunos.

A coleta de dados da pesquisa desenvolveu-se durante as aulas de Educação Física de cada turma, sendo assim as turmas foram observadas de forma individual, a coleta de dados durou três semanas, em que na primeira semana a investigação se deu na quadra poliesportiva, na segunda semana na brinquedoteca e na terceira semana na sala de aula.

A fim de alcançar objetivos propostos, meninos e meninas foram colocados diante de três situações propositais, nos ambientes citados acima, as quais eles sempre tinham opções de escolha de como poderiam agir.

As três situações propositais foram:

Situação 1. Na quadra: a pesquisadora explicou que eles poderiam escolher uma entre as opções para brincar durante a aula, a opção 1 era jogar futebol no espaço 1 e a opção 2 era brincar com bambolê, cordas e bola de voleibol no espaço 2.

Situação 2. Brinquedoteca: os alunos foram levados a brinquedoteca da escola, que é organizada de forma sexista, ficando do lado esquerdo os brinquedos considerados femininos, e do lado direito os brinquedos considerados de masculinos. A pesquisadora orientou que todos podiam brincar à vontade pela brinquedoteca.

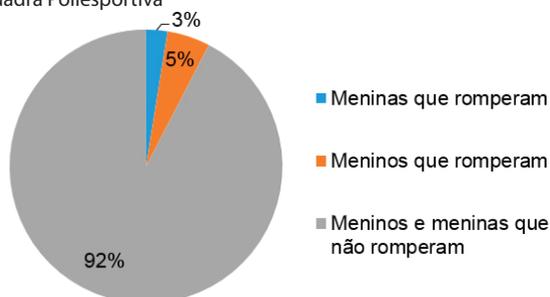
Situação 3. Cor da folha e desenho: na sala de aula, os discentes receberam a informação de que deveriam desenhar na folha as brincadeiras que mais gostassem de brincar, e que para isso poderiam escolher a cor da folha de sulfite que gostariam de usar. A pesquisadora foi passando individualmente em cada mesa, e mostrando um bloco de folhas azuis e outro bloco de folhas rosas, solicitava que cada criança escolhesse a cor que queria. O propósito era observar se os desenhos realizados apresentavam algum rompimento de gênero, tanto na brincadeira desenhada e ou na cor do sulfite escolhida.

Conforme relatado, a pesquisa se deu de forma individual em cada turma e a análise dos resultados foram codificados com percentual do total (quantitativa) e as crianças que rompiam as fronteiras de gênero foram analisadas individualmente, com perguntas abertas (qualitativo), caracterizando assim o estudo como uma pesquisa mista. O foco qualitativo deu-se a fim de analisar as atitudes das crianças e compreende-las sob as indicações dos autores utilizados nas questões das relações de gênero.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Gráfico 1 apresenta o resultado da observação feita na situação 1, ou seja, na quadra, em que as crianças tinham opções para escolher do que queriam brincar, no espaço 1 ficariam aqueles e aquelas que escolhessem o futebol, no espaço 2 aqueles e aquelas que preferissem brincar com cordas, bambolês e uma bola de voleibol.

Gráfico 1. Quadra Poliesportiva



Fonte: Autores, 2016.

Observa-se que 92% (n=109) escolheram o que a sociedade esperava que eles escolhessem. Já 8% (n=9) romperam os padrões sociais e escolheram o oposto do que lhes era esperado, sendo que 3% (n=3) correspondem a rompimentos femininos e 5% (n=6) rompimentos masculinos.

As três meninas que quiseram jogar futebol, neste estudo receberam codinomes de Jennifer e Vitoria (turma 1°C) e Yamili (turma 1°D), da mesma forma que todos os demais sujeitos analisados tiveram também sua identidade preservada².

Na turma 1°C, Jennifer e Vitória receberam relatos por partes de alguns meninos, que diziam que futebol era coisa de menino, que mulher não sabia jogar futebol, as duas meninas não responderam a tais comentários e seguiram jogando, participando ativamente da partida. Já Yamili da turma 1°D não sofreu nenhuma manifestação de aceitação ou rejeição sobre seu comportamento.

Os rompimentos por parte dos meninos se deram por Artur, Breno, Isac, Bruno e Paulo (turma 1°D) e Richard (turma 1°A). Não houve nenhum indicio de estranhamento por parte dos demais alunos da turma 1°D, no entanto na turma 1°A, foi observado que as meninas manifestaram-se com uma expressão de estranhamento ao verem que Richard preferiu ir brincar com elas, uma delas fez uso do comentário “Eita! O Richard escolheu vim para o lado das meninas”. Importante frisar que em nenhum momento foi dito as crianças que determinada brincadeira ou espaço era de menina ou menino.

Interrogando cada uma dessas crianças que romperam as fronteiras de gênero nessa situação 1, a fim de verificar o motivo que as levaram a escolherem aquelas atividades, as respostas foram quase que unânimes, as meninas disseram que porque gostam de futebol, e os meninos porque não gostam de

² Os codinomes foram usados na perspectiva de se garantir o sigilo dos participantes.

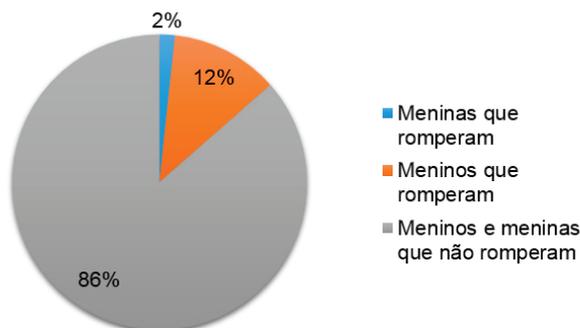
futebol, o único que apresentou comentário diferente foi o aluno Paulo, que relatou escolher a opção 2 pois disse que lá era mais legal, tinha mais opções de brincadeiras.

Observa-se então que no caso dos meninos, o rompimento quando ocorreu em grupo, não sofreu qualquer tipo de manifestação de preconceito ou relatos que contrariavam seu comportamento, mas quando ocorreu com uma única pessoa gerou manifestação de estranhamento por parte das meninas.

Em relação as meninas, percebeu-se que a rejeição dos meninos da turma 1°C estava mais ligada ao fato de Jennifer e Vitória, segundo eles, não conhecerem as regras. Cabe ressaltar que neste último aspecto houve indícios de que meninos do 1°C apresentaram tolerância quando a criança menos habilidosa no futebol é do sexo masculino.

Em se tratando de atividades esportivas, Zuzzi e Knijnik (2010) relatam que na maioria das vezes meninas são inscritas nas aulas de balé e ginástica e os meninos nas escolinhas de futebol e lutas, raramente ocorrendo o oposto. Caso surja o interesse da criança em vivenciar uma atividade que é socialmente tida como apropriada para o sexo oposto, é comum notar, segundo autores, a preocupação da família com opção sexual de seu filho ou filha. Desta forma, observa-se que o controle do corpo de meninos e meninas inicia-se com a atitude dos pais e mães ao definirem as atividades mais adequadas aos seus filhos, com intuito de evitar que as crianças fujam do padrão heterossexual, impedindo a ampliação do repertório motor de meninos e meninas (ZUZZI; KNIJNIK, 2010). Embora os pais não estavam presentes, há de se considerar neste caso, manifestações de conceitos definidos socialmente quanto ao que é ou não adequado a determinado grupo ou pessoa.

Gráfico 2. Brinquedoteca



Fonte: Autores, 2016.

Na brinquedoteca o número de crianças que romperam foi maior do que na quadra, correspondendo a 14% do total (n=16), sendo 2% (n=2) rompimentos femininos e 12%(n=14) rompimentos masculinos. Contudo, a maioria das crianças continuavam dentro do padrão imposto pela sociedade.

Para discussão dos resultados, o termo “brinquedos femininos” e “brinquedos masculinos” foram usados, no entanto, seguindo por aspas, a fim de mostrar que essa é uma visão da sociedade e não da pesquisadora.

Nessa situação 2 foi possível observar como comportavam-se os alunos que haviam rompido na situação 1.

Em relação as meninas, Jennifer e Vitória (turma 1°C), que na situação 1 haviam se interessado por futebol, na brinquedoteca em nenhum momento mostraram interesse pelos “brinquedos masculinos”, interessaram-se por bonecas, utensílios de cozinha em miniatura. Jennifer até ficou uma parte do tempo demonstrando manifestações de insatisfação porque não conseguia brincar com a boneca que vinha com carrinho de bebê, e notou-se de longe seu sorriso quando conseguiu pegar a boneca. Questionadas do que elas mais gostavam de brincar, Vitória disse que de casinha e Jennifer respondeu que de boneca. Já Yamili (turma 1°D) passou todo tempo brincando com as miniaturas de ferramentas, ora brincava de concertar algo, ora usava a furadeira pra simular uma arma de brinquedo e brincar de policia e ladrão com um colega. Perguntada qual era sua brincadeira favorita na brinquedoteca, ela disse que mecânica.

Aline (turma 1°A) completa o grupo das duas únicas meninas que romperam na brinquedoteca, na quadra ela preferiu ficar na parte de bambolês e cordas, mas na brinquedoteca ela dividiu seu tempo, metade brincando de casinha e a outra metade na mecânica, com as ferramentas. Quando perguntada do que ela mais gostava ela disse que era da cozinha e perguntada por que estava nas ferramentas, então ela disse que era porque tinha um brinquedo semelhante em casa que pertencia ao irmão e ela gostava de brincar.

Em relação aos meninos os rompimentos se deram em maior número, foram 12% (n=14). Dentre os quatorze, apenas três brincaram o tempo todo nos “brinquedos femininos” e os outros onze oscilavam, ora se interessando por “brinquedos femininos”, ora por “brinquedos masculinos”.

Richard (turma 1°A) que na situação 1 havia escolhido brincar com cordas e bambolê, na brinquedoteca brincou com carrinho de feira, utensílios de cozinha em miniatura, pulou corda, usou fantasias com saia rosa, e quando encontrou uma pluma rosa, brincou com ela até final da aula. Relatou durante esta situação

que o que ele mais gostava era de carrinho, mas que não tinha brincado com carrinho ainda naquele dia porque não estava afim. Acrescentou ainda, sobre cores, que sua favorita era azul e que naquele momento estava gostando de brincar com a pluma porque ela voava.

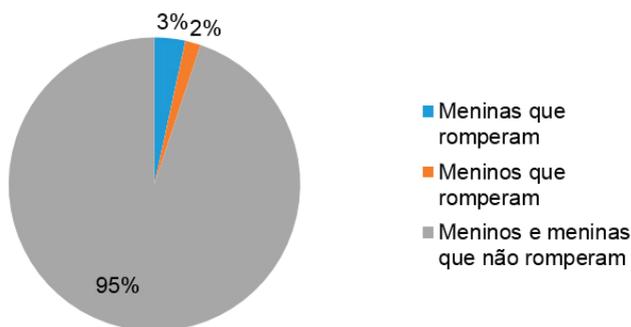
Bruno (turma 1ºD) também na situação 1 havia escolhido a parte de cordas e bambolê, e na brinquedoteca ficou tempo todo nos utensílios de cozinha em miniatura, perguntado qual era sua brincadeira favorita, ele apontou para os fantoches e somente tinha ido lá “um pouquinho”. Perguntado se ele não gostava do que estava brincando (casinha), ele disse que sim, em seguida, com muita dificuldade ele disse que era de casinha.

João (turma 1ºB) na situação 1 escolheu jogar futebol, na brinquedoteca ficou a maior parte do tempo brincando com as meninas de casinha, ora ele brincava de ser o filho, ora com as panelinhas e fogãozinho. Foi observado que em algum momento ele havia se afastado e estava no canto transparecendo que estava bravo, ao ser perguntado o que tinha acontecido, ele disse: “as meninas me despediram da brincadeira”. As meninas justificaram que era porque ele estava bagunçando, posteriormente o aceitaram de volta, mas disseram que ele não podia bagunçar.

Os demais meninos tiveram participações mais rápidas, intercalando ora em utensílios de cozinha e depois indo para os “brinquedos masculinos”.

Nesta premissa, Bíscaro (2009), Couto (2008), Daolio (1997), Santos e Souza (2010), Oliveira et al. (2011), Vianna e Finco (2009) acreditam que desde pequenas as crianças são educadas para serem meninos e meninas, ou seja, são condicionadas de acordo com seu sexo a agir de determinadas formas e a ter certas preferências. Recebem expectativas em relação à diferença de comportamento que se deseja para um e para o outro, apoiando-se nas diferenças biológicas. Assim, a sociedade direciona as meninas a optarem por escolher bonecas e acessórios de cozinha em miniatura como brinquedos prediletos, o que implicitamente acarreta em prepará-la para futuro papel de mãe e dona de casa, enquanto aos meninos são incentivados os carrinhos, ferramentas mecânicas em miniatura, bolas, mostrando que ao homem é atribuída a tarefa do trabalho, portando, corrobora-se com os autores na ideia de que a sociedade mantém uma ideologia sexista, que diferencia os brinquedos de acordo sexo.

Gráfico 3. Cor da folha e desenho da brincadeira favorita



Fonte: Autores, 2016.

A observação de escolha pela cor da folha e o desenho da brincadeira favorita, foi a situação em que se encontrou os menores índices de rompimentos.

Em relação aos meninos houve apenas 2% ($n=3$), Nicolas (Turma 1°C) foi um deles, escolheu folha rosa e desenhou uma mistura de coisas dentro de uma casa, tais como florzinha, borboletas, carrinhos e passarinhos, disse que estava brincando de carrinho. Foi possível observar que um menino da turma de Nicolas, chamado Thiago manifestou atitudes sexistas em relação a escolha da cor da folha, pois a todo momento fazia comentários de que a cor rosa era de menina e a azul de menino. Mesmo sobre a orientação da pesquisadora de que cada um poderia escolher a cor que desejasse, Thiago se mantinha intransigente na opinião de que menino deveria escolher azul e menina rosa.

Guilherme (turma 1°D) também escolheu a cor rosa e o desenhou brincando de skate e empinando pipa, perguntado por que ele escolheu aquela folha, ele disse que queria cor laranja, e essa cor parecia mais. Na sala de Guilherme as manifestações sexistas se deram por parte das meninas, em que uma delas comentou: “Guilherme escolheu folha de menina”, e as demais do grupo riram.

Willian (turma 1°D) escolheu folha azul, desenhou andando de skate, porém uma sequência de pequenos corações.

Os demais meninos todos escolheram folhas azuis e desenharam brincadeiras socialmente tidas como de meninos ou neutras, inclusive os que em outros momentos haviam rompido.

Quanto as meninas, os rompimentos foram de 3% ($n=4$). Yamili (turma 1°D) aparece novamente, caracterizando assim rompimentos nas 3 situações

avaliadas, ela escolheu folha azul e a desenhou jogando futebol. Na turma de Yamili as manifestações de estranhamento também ocorreram apenas por parte de um grupo pequeno de meninas, já os meninos não demonstraram qualquer sinal de reprovação.

As outras três meninas que escolheram folha azul foram a Evellyn, Ana Carolina, Rianna (turma 1ºB), que não haviam rompido nas situações anteriores, nessa situação escolheram folha azul, mas os desenhos feitos eram “brincadeiras de menina”. Na sala das meninas não houve nenhuma manifestação sexista, pelo contrário, ao passo que uma escolheu azul, as amigas do grupo também escolheram.

Nesta ótica, os resultados caminham em acordo com os dizeres de Unbehaum (2010, p.31), “A escola e os educadores não estão subtraídos da cultura mais ampla, estão nelas imerso”. Logo a postura das crianças, está relacionada a forma qual a qual elas estão sendo educadas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se refletir no decorrer desse estudo se meninos e meninas do 1º ano do ensino fundamental aceitam as fronteiras de gênero determinadas pela sociedade ou se as rompem. Por meio da pesquisa de campo, foi possível identificar que ainda que em menor número, esses rompimentos ocorrem, uma vez que trinta e duas manifestações de rompimento puderam ser observadas durante a coleta de dados, ou seja, meninas escolheram o que a sociedade classificaria como sendo apropriada para meninas e meninos optaram por escolhas adequadas as meninas, aos olhos de uma sociedade machista.

Observou-se que meninos costumam romper mais do que as meninas, uma vez que das trinta e duas manifestações, nove foram femininas e vinte e três foram masculinas. Interessante destacar que essa diferença significativa se tornou evidente principalmente na situação brinquedoteca, em que quatorze meninos se interessaram em brincar com miniatura de utensílios de cozinha, e apenas duas meninas brincou com ferramentas mecânicas ou carrinhos.

Em se tratado do questionamento se existia um preconceito sexista por parte das crianças que não romperam, em relação as que estavam rompendo, na coleta de dados foi possível observar que esse preconceito existe. Manifestações preconceituosas foram observadas em todas as situações, no entanto a maior evidencia encontrou-se na escolha da cor de sulfite para desenho livre, visto que

um menino não aceitava a hipótese de que rosa pudesse ser usado para menino e azul para menina.

Nesse estudo também foi possível identificar que há crianças que rompem sem se importar com o que os colegas vão pensar, já há outras que possuem receio, e tentam disfarçar que estão rompendo as fronteiras de gênero, conforme observado na situação brinquedoteca, em que ao interrogar algumas crianças do porque estavam brincando com determinado brinquedo, por ser um brinquedo tido socialmente como do sexo oposto e a criança já ter enraizado nela essa informação, tentava disfarçar que estava brincando daquilo.

O fato de algumas crianças apresentarem manifestações de timidez, ao serem observadas rompendo as barreiras de gênero socialmente estipuladas, e então tentarem camuflar esses rompimentos, pode indicar que a influência de nossa sociedade sexista já permeia as experiências dos pequenos e que possivelmente eles não compreendam o motivo, tais como: Por que será que eu não posso brincar no fogãozinho? Por que será que não posso brincar com boneca? Por que não posso gostar de futebol? Por que tenho que gostar de futebol? Por que não posso brincar com carrinho?

Nossa sociedade sexista responderia aos questionamentos acima argumentando que há brinquedos que são para meninas e outros para meninos, e que essa separação seria importante para garantir o padrão heterossexual. Contudo, o que a escolha do brinquedo tem a ver com a orientação sexual ou identidade de gênero? Um menino que escolhe brincar com a pluma rosa, pode gerar aos olhos de muitos que o observam um preconceito de que esse menino será homossexual, quando na verdade ele apenas gostou do brinquedo porque quando joga no ar o brinquedo voa.

Portanto, é preciso quebrar o paradigma de que há brincadeiras de meninos e outros de meninas, uma vez que as crianças devem ser livres para brincarem do que sentirem vontade, e que em nada tais brincadeiras influenciarão em seus desejos ou orientações sexuais que irão se formar muitos anos depois.

Nessa ótica, considera-se de suma importância que a escola, ou seja, os seus professores, abordem em suas aulas reflexões sobre os conflitos de gênero e o sexismo presente na sociedade, a fim de contribuir na formação das crianças, propiciando que elas se tornem sujeitos críticos reflexivos, isto é, que não aceitem o que lhe é imposto sem refletir com criticidade sobre esses conceitos.

Uma vez que em nada adianta a escola agir sozinha é fundamental incluir os familiares das crianças nessas discussões, assim é oportuno realizar programas

de conscientização de pais e professores sobre os danos, que inconscientemente eles causam ao coibir a liberdade de escolha das brincadeiras de meninos e meninas.

A criança que têm frequentemente suas vontades barradas, poderá vir a ser uma criança frustrada, infeliz, incompleta, por isso é de suma importância que estereótipos sejam quebrados e que crianças sejam livres para escolher suas brincadeiras e experiências de acordo com sua realidade de escolha e não exclusivamente por meio de modelos impostos dentro de características sexistas e homofóbicas.

REFERÊNCIAS

ABREU, N. G. Meninos pra cá, meninas pra lá? In: VOTRE, S. J. (org.). Ensino e avaliação em educação física. São Paulo: Ibrasa, 1992. p.101-120.

ALMEIDA, G.D. Conflitos de gênero na escola: um olhar atento para a prática pedagógica dos professores de Educação Física. Coleção Pesquisa em Educação Física. v.13, n.4, p. 57-66, 2014.

BÍSCARO, C. R. R. A construção das identidades de gênero na educação infantil. 2009. 138p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2009.

COUTO, H. R. F. A criança e as manifestações lúdicas de rua e suas relações com a Educação Física. 2008, 129p. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Ciências da Saúde, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2008.

DAOLIO, J. Cultura: Educação Física e Futebol. Campinas – SP: Unicamp, 1997.

TRÉZ, T. A. Caracterizando o método misto de pesquisa na educação: um continuum entre a abordagem qualitativa e quantitativa. Atos de Pesquisa em Educação – PPGE/ME. v. 7, n. 4, p. 1132-1157, dez. 2012.

OLIVEIRA, K.; SILVA, E.S.; SALVA, S. Relações de Gênero e Educação. Revista Sociais e Humanas, Santa Maria, v 24, n. 02, p. 101-110 – jul./dez., 2011.

PEREIRA, S. A. M. O sexismo nas aulas de Educação Física: uma análise dos desenhos infantis e dos estereótipos de gênero nos jogos e brincadeiras. 2004. 171p. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-graduação em Educação Física, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2004.

RANGEL, I. C.; DARIDO, S. C. Jogos e Brincadeiras. In: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

ROMERO, E. (org.). Corpo, Mulher e sociedade. Campinas: Papyrus, 1995. p.270-235

_____. A Educação Física a Serviço da Ideologia Sexista. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v.15, n. 3, p. 226-234, janeiro 1994.

SANTOS, P.J.; SOUZA, E.Q. Práticas sexistas na Educação Infantil: Uma questão de Gênero. Enciclopédia Biosfera, Centro Científico Conhecer - Goiânia, vol.6, n.11; p. 01 – 08, 2010.

SMIGAY, K. E. V. Sexismo, homofobia e outras expressões correlatas de violência: desafios para a psicologia política. Psicologia em Revista, Belo Horizonte, v. 8, n. 11, p. 32-46, jun. 2002

UNBEHAUM, S. A Educação Física como espaço educativo de promoção da igualdade de gênero e dos direitos humanos. In: KNIJNIK, J. D ; ZUZZI, R.P. (orgs). Meninas e meninos na Educação Física: gênero e corporeidade no século XXI. 1. ed. Jundiaí,SP: Fontoura, 2010. cap.1 p. 23-38.

VIANNA, C.; FINCO,D. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. Cadernos pagu (33), p. 265-283, julho-dezembro de 2009.

ZUZZI, R. P ; KNIJNIK, J. D. Do passado ao presente: Reflexões sobre a história da Educação Física a partir das relações de gênero. In: KNIJNIK, J. D ; ZUZZI, R.P. (orgs). Meninas e meninos na Educação Física: gênero e corporeidade no século XXI. 1. ed. Jundiaí,SP: Fontoura, 2010. cap.3, p. 59-70.

SOBRE AS AUTORAS

Giliane Duarte de Almeida

Possui graduação em Educação Física pela UNINOVE (2009), especialização em Educação Física Escolar pela FMU (2012), especialização em Docência do Ensino Superior pela UNINOVE (2014), graduação em Pedagogia pela UNINOVE (2014), especialização em gênero e diversidade na escola pela UFPR (2016). Professora de Educação Física na rede municipal e estadual de São Paulo.

Rosa Frugoli

Possui graduação em Psicologia pela UNITAU (1994), especialização em Educação e Sociedade pela UNITAU (2006), mestrado em Ciências Sociais (Antropologia Urbana) pela PUC/SP (2007). Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva da Universidade de São Paulo (UNIFESP). Professora Departamento de Psicologia na UNITAU com experiência na área de Formação Humana, atuando principalmente nos seguintes temas: tecnologias e saúde, processos de subjetividades na contemporaneidade, violência e gênero.



***GÊNERO E DIVERSIDADE NA
FORMAÇÃO CONTÍNUA DE
PROFESSORES***

*Vinicius Tavano
Clynton Correa*

GÊNERO E DIVERSIDADE NA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES

*Vinicius Tavano
Clynton Correa*

168

1 INTRODUÇÃO

A questão de gênero sexual é uma temática que necessita estar presente nos momentos formativos docentes, pois os professores necessitam acompanhar os debates a respeito do tema, mas porque trata-se de uma temática presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000).

A Escola, na condição de instituição do ensino e da aprendizagem e, por princípio, laica (no caso das escolas públicas), cujo objetivo primaz é formar cidadãos críticos e ativos, em interação com o mundo e transformando-o (FREIRE, 2006) é a instituição que apresenta, em tese, as melhores condições para uma orientação desprovida dos preconceitos, contribuindo para a quebra de visões estereotipadas sobre os gêneros.

A questão que se levanta é: estariam os professores preparados para abordagens de temas ligados à sexualidade objetivando a transformação das mentalidades e a quebra de conceitos e estereótipos que envolvem a condição da mulher na sociedade contemporânea?

Este trabalho pretende apresentar o desenvolvimento de uma pesquisa sobre a formação em serviço do professor tendo a escola como lócus privilegiado para a formação objetivando apontar se os professores são chamados, ou não, ao debate sobre as temáticas relacionadas ao gênero sexual a partir do processo de formação permanente.

Nossa pesquisa levantou dados que indicavam o nível de formação bem como o grau de compreensão e comprometimento dos profissionais de Educação em relação a abordagem de currículos que favoreçam a formação global do indivíduo além de discutir estratégias para a inserção qualificada das questões de gênero na formação continuada de professores.

A formação continuada de professores é uma importante etapa do processo formativo que segundo Freire (2006) deve ser contínuo porque o indivíduo é

um ser inacabado. Dada esta incompletude, nos transformamos à medida que entramos em contato com o novo e nem sempre esse novo nos transforma para o bem. Quando estamos em contato com ideologias que buscam a manutenção do status quo, o indivíduo tende, mesmo que inconscientemente, a reproduzir uma sociedade injusta e perversa.

A temática a respeito de gênero, do papel da mulher na sociedade e, mais ainda, do conceito de identidade de gênero, faz parte do grupo dos chamados temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais e é muito combatido por forças conservadoras, presentes inclusive no Congresso Nacional. Essas forças com presença constante na mídia nacional tendem a reproduzir conceitos estereotipadas já presentes na consciência nacional, daí a importância de uma formação de docentes que, na condição de formandos e depois de facilitadores do processo educativo, tenham condições de abordar o tema de forma crítica, problematizando os aspectos presentes nos diversos discursos a respeito do tema.

Alguns trabalhos acadêmicos denunciam a desigualdade na questão de gênero e diversidade na escola, eles nos auxiliaram no processo de qualificação de nossas análises no decorrer deste trabalho, como por exemplo, trabalhos de Auad (2014) e Moreno (1999) que apontam como as escolas trabalham, por muitas vezes de forma desastrosa a questão, apresentando enorme diferenciação quanto as abordagens educativas envolvendo meninos e meninas. Santos (2014), aponta a escola como uma instituição disciplinadora e aprisionadora, inclusive dos desejos e dos corpos, contribuindo para o fortalecimento de estereótipos. Perrenoud (2000) nos apresenta que os professores, independente da classe social a qual são oriundas, dentro dos sistemas escolares tendem a reproduzir uma ideologia presente naquele espaço, secularmente construído. Em geral ideologias que contemplam ideais presentes na classe média aburguesada.

O lugar que deveria servir como libertador no desenvolvimento de ações para a orientação sexual, em muitos casos está consumando visões preconceituosas a respeito das questões de gênero e diversidade. Cabe não só as políticas públicas, mas também aos profissionais de Educação a preocupação em criar projetos educativos que abordem de maneira crítica e reflexiva a questão, para que possamos de fato, construir uma educação crítica e humana. Partindo desses pressupostos a importância de uma sólida formação do educador, para que este seja o facilitador de uma intervenção que apresente uma nova visão de mundo, para que os educandos, na condição de cidadãos, possam exercer uma atuação libertadora no ambiente que os cerca (FREIRE, 2006).

O presente trabalho não tem a pretensão de encerrar as discussões sobre a

questão de gênero sexual na escola, mas sim que esta pesquisa contribua para o enriquecimento do debate acerca desta temática, apontando qual é a tendência das abordagens dos professores em sala de aula, se elas auxiliam ou não, no processo de desenvolvimento de uma consciência de igualdade de gêneros.

2. METODOLOGIA

Nosso trabalho adotou um padrão qualitativo de pesquisa. Tal escolha deve-se, inicialmente, ao fato de trabalhar com opiniões de um grupo limitado de indivíduos.

A partir da questão: Qual é o espaço destinado à temática sobre gênero sexual, e, sobretudo o papel da mulher na sociedade, na formação contínua de professores? Traçamos o seguinte roteiro para a pesquisa:

- Levantamento bibliográfico – fizemos um levantamento bibliográfico sobre o que já foi publicado sobre o tema, juntamente com a análise e reflexão sobre os materiais colhidos.
- Pesquisa de intervenção – Com base nas informações selecionadas, nos utilizamos e inspiramos nas estratégias de intervenção presentes em bibliografias estudadas, elencamos alguns materiais para, através de um mini- curso de 8 (oito) horas divididas em quatro encontros de duas horas cada, abordar temas ligados a questão de gênero.

O minicurso objetivou o levantamento de dados sobre a recepção dos professores acerca dos temas abordados, contando com a participação de 35 professores de uma escola de ensino fundamental localizada no extremo leste da cidade de São Paulo. Sete professores declararam pertencer ao gênero masculino e vinte e oito declararam pertencer ao gênero feminino. Os encontros aconteceram durante o horário coletivo de formação docente e foram sistematizados da seguinte maneira:

Primeiro Encontro: no primeiro encontro tivemos uma conversa inicial sobre a abordagem acerca da questão de gênero, nos utilizando como apoio pedagógico o texto *Conceituando gênero* (GENERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA, 2009). Ao final do encontro solicitamos que os presentes respondessem a um questionário inspirado em pesquisa do IPEA que mede a tolerância da sociedade brasileira em relação à violência contra as mulheres (ANEXO A).

Segundo Encontro: no segundo encontro com o intuito de trazer a questão para uma reflexão acerca da abordagem escolar, trabalhamos com o texto *Igualdade de gênero e co-educação – reflexões necessárias para a construção da democracia* (AUAD, 2014) e excertos do livro *Como se ensina a ser menina* (MORENO, 1999).

Terceiro Encontro: no terceiro encontro, entre os debates a partir das reflexões das abordagens anteriores, transmitimos para o grupo o vídeo *Tabu Brasil – Mudança de Sexo* (NATIONAL GEOGRAPHIC SOCIETY, 2013).

Quarto Encontro: no último encontro distribuimos um formulário para cada um dos presentes (APENDICE A) e solicitamos que os mesmos respondessem e entregassem ao formador o formulário preenchido até o final do encontro. Durante a atividade, transmitimos os resultados tabulados do questionário oferecido no primeiro encontro, para análise e discussão pelo grupo.

Os resultados de nossas análises exporemos a seguir.

3. APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA E DISCUSSÃO

Quando apresentada a proposta de intervenção para o grupo de 35 professores para um minicurso de 8 horas cuja abordagem temática seria a *Questão de Gênero na Escola*, percebemos alguns olhares desconfiados e argumentações que apresentavam as seguintes preocupações: *diante de tantos problemas existentes na escola contemporânea, como a defasagem no aprendizado e graves problemas disciplinares envolvendo os alunos, seria a questão de gênero na escola a melhor temática para ocupar o tempo de formação docente?*

O exercício discursivo, a partir de então foi o de apresentar o quanto a reprodução de valores e concepções presentes em nosso dia a dia contribuem para o modelo educacional presente que perpetua uma forma de intervenção que beneficia a manutenção de um ensino de baixa qualidade, cujo subproduto é a presença de alunos desinteressados e indisciplinados. *Até que ponto a indisciplina não é produto de discriminação e preconceitos?* Com essas hipóteses, iniciamos o processo de intervenção.

Iniciamos as conversas distribuindo aos presentes o texto *Conceituando Gênero* (GENERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA, 2009), foi oferecido aos presentes 15 minutos de leitura silenciosa. Neste período observamos que

aproximadamente 43% do grupo optaram em não fazer a leitura, chamou mais atenção o fato que dos sete integrantes do gênero masculino, somente um se interessou pela leitura.

Nascimento (2014) aponta que a questão da masculinidade e a definição de papéis faz parte de um constructo social, “as convenções sociais de gênero impõem um conjunto de referências e condutas apropriadas aos homens, sob pena de julgamento e condenação por seus pares” (2014, p. 78), portanto, discutir sobre esse constructo, seria desprezar a dinâmica social estabelecida, assim, quando os homens do grupo se entreolharam e descobriram não estar produzindo a atividade em questão, os mesmos não se dispuseram a fazê-la, mantendo um acordo construído por bases culturais.

Após o momento da leitura silenciosa, com o auxílio do Power Point iniciamos os debates acerca dos pontos do texto que mereciam maior discussão, como a construção social do sexo anatômico, o papel da mulher no mercado de trabalho, o comportamento social e sexual culturalmente construído, identidade de gênero e movimento feminista.

A discussão que se seguiu foi considerada bastante rica e esclarecedora, a maioria das intervenções e questionamentos foram levantados por indivíduos do gênero feminino, que já possuíam alguma diretriz a respeito do tema antes da leitura inicial.

Notamos que invariavelmente os indivíduos do gênero masculino desviavam suas atenções com conversas paralelas e intervenções irônicas, como: “*Já pensou a mulher subir no telhado pra limpar a caixa d’água*”, ou “*...eu queria ficar em casa como dono de casa e minha mulher trabalhando pra sustentar a casa*”. Após essas intervenções os membros do grupo, de uma forma geral, sorriam, considerando as intervenções como piada. Esse comportamento é típico de uma cultura que se desenvolveu em torno do androcentrismo. Segundo Moreno, o “androcentrismo supõe, a partir de uma ótica social, um acúmulo de discriminações e injustiças em relação à mulher que não seriam toleradas em nenhum outro grupo humano” (1999, p.25).

O comportamento tolerante do grupo, majoritariamente feminino, e que aparentemente não se incomodaram com os apontamentos irônicos dos homens, também encontra fundamentação no trabalho de Moreno:

Se a mulher os tolera, é porque ela mesma participa do pensamento androcêntrico e tem inconscientemente aceitado todas as suas ideias; e mais, em inúmeras ocasiões, é sua

principal defensora e, na imensa maioria das vezes, sua mais fiel transmissora (MORENO, 1999, p.25).

O momento mais controverso da intervenção ocorreu na discussão sobre *identidades de gênero*. Pudemos notar que os apontamentos levavam em conta toda uma carga cultural voltada a uma moral de base cristã, como por exemplo: “*Você quer me convencer então que traveco é mulher ... ta bom*” ou “*...você vai me desculpar, mas eu sou bem diferente de uma travesti, viu*”; ou ainda, “*Se existe o homem e a mulher é porque cada um tem que ter o seu papel*”. As falas registradas foram proferidas por indivíduos do gênero feminino.

173

O primeiro encontro tinha por objetivo realizar uma sondagem inicial, foi observado o comportamento dos indivíduos, registrada as suas falas pretendendo, para o próximo encontro, apresentamos fundamentos que qualificassem as discussões. No final do encontro solicitamos que os presentes respondessem um questionário inspirado em pesquisa do IPEA que mede a tolerância da sociedade brasileira em relação à violência contra as mulheres (ANEXO A).

No segundo encontro, nos fundamentamos a partir dos seguintes textos: *Igualdade de gênero e co-educação – reflexões necessárias para a construção da democracia* (AUAD, 2014) e excertos do livro *Como se ensina a ser menina* (MORENO, 1999); o objetivo desse encontro era demonstrar a responsabilidade do docente quanto à perpetuação ou a desintegração de uma sociedade desigual com relação ao gênero sexual. Optamos em trabalhar apenas com o recurso do power point e apresentamos temas relacionados ao androcentrismo e a contribuição da ciência para o seu fortalecimento, a construção cultural da escola mista, que mesmo mista, segrega e segmenta os gêneros e a discriminação presente nos conteúdos escolares.

Diferentemente do primeiro encontro, percebemos nesta intervenção maior recepção dos professores envolvidos, sobretudo quando das abordagens sobre a organização escolar que de forma direta ou indireta segmenta os gêneros e a discriminação presente nos conteúdos escolares. Com relação ao primeiro, a discussão iniciou em torno da questão do uso de termos proferidos tanto por alunos como pelos professores, que podem de forma indireta, perpetuar o papel de cada gênero na sociedade, como por exemplo: “*uma menina tão bonita fazendo uma coisa tão feia*”, ou “*assume que você fez tal coisa, você é homem ou não é*”, ou ainda “*você corre como uma menininha*”.

Os professores foram questionados pelo formador com a seguinte interrogativa: *Caso escutem um aluno chamando o colega de “mulherzinha”;*

quantos estariam dispostos a abordar e problematizar a questão com os mesmos? Dezesete dos 35 presentes responderam que poderia ser o caso de fazer uma intervenção. Dos que disseram que não fariam intervenções, a justificativa mais comentada foi a de que *"não viam problema nesse tipo de afirmação"*, outra justificativa dizia que *"se fossem parar a aula toda hora por causa disso, eles não dariam mais aula"*. Tais apontamentos apresentam uma visão distorcida sobre os objetivos da educação. Segundo Moreira e Silva (2001) as intervenções pedagógicas devem estar a serviço da produção do conhecimento, em razão disso, devem elas ser intencionais, portanto intervenções pontuais fazem parte do currículo escolar, igualmente os ditos programas.

O currículo há muito tempo deixou de ser apenas uma área meramente técnica, voltada para questões relativas a procedimentos, técnicas, métodos, já se pode falar agora em uma tradição crítica do currículo, guiada por questões sociológicas, políticas, epistemológicas (MOREIRA; SILVA, 2001, p.7).

Ao apresentarmos o tema sobre a discriminação presente nos conteúdos escolares, retratamos como os homens e mulheres são exibidos no meio da ciência, da história e literatura, para tanto, levamos como apoio alguns livros didáticos atuais, que são utilizados pela escola nos anos finais do Ensino Fundamental.

Os professores apontaram que os livros mais recentes já não explicitam a figura clássica da mulher como dona de casa, cuidando dos filhos, mas atentamos que ainda elas estão em menor número, pouquíssimas são retratadas como participantes do mercado de trabalho.

Para ilustrar um exemplo, no livro da disciplina de História do sétimo ano no capítulo *A Igreja Católica na Idade Média*, Joana D'Arc é retratada num quadro de canto de página que enfatiza muito mais o fato de ela ter sido condenada e queimada na fogueira como bruxa, que seus feitos em prol da monarquia francesa.

Durante o momento do debate surgiu a seguinte afirmação: *"mas a maioria dos heróis, cientistas, literatos são homens, por isso eles são tão presentes nos livros didáticos"*.

A afirmação do profissional em questão converge com o apontamento de Moreno (1999) de que a escola tende a apresentar uma atitude de negação sobre tudo o que remete ao gênero feminino:

Com a boa intenção de oferecer o melhor para seus alunos, as professoras e os professores mais experientes, para evitar discriminações, apresentam um modelo único para alunos e alunas, que é mais valorizado socialmente, ou seja, o masculino, eliminando radicalmente, ao fazer isso, o modelo feminino (MORENO, 1999, p. 68).

Mediado pelo formador, sugerimos que a escola e o professor em sala de aula problematizem essa afirmação junto aos seus alunos: quais são os motivos que fizeram com que no decorrer da história o homem predominasse nas ciências, e na literatura? Nos dias de hoje como estamos lidando com essa situação?

Percebemos que as discussões neste segundo encontro foram levadas mais a sério por parte dos membros do grupo, algumas temáticas relacionadas ao como fazer ainda necessitavam de maior debate. Naquele momento não tínhamos mais tempo para dar sequência aos questionamentos, então planejamos iniciar o próximo encontro com a discussão de como é possível abordar a temática de Gênero sem se desviar das expectativas de aprendizagem de cada ano dos ciclos de aprendizagem.

No terceiro encontro demos sequência aos debates sobre a abordagem da questão de gênero na sala de aula e para tanto, apresentamos como sugestão de leitura os textos integrais de Auad (2014) e Moreno (1999), abordados por meio de fragmentos no encontro anterior e também o artigo de César (2014), que aponta a questão da sexualidade nos currículos brasileiros e apresenta uma reflexão sobre a possível relação do tema com os programas escolares no decorrer da História da Educação.

Após este momento, objetivando tirar os presentes de suas zonas de conforto, uma vez que já estava perceptível que as opiniões do grupo começaram a ser proferidas através de frases de efeito, ou seja, buscando uma intervenção de caráter reflexivo, apresentamos o vídeo *Tabu – Mudança de Sexo* (TABU – BRASIL, 2013) para abordar o tema identidade de gênero.

O vídeo em questão apresenta o relato de três transexuais brasileiros: João Neri, Maitê Schneider e Carol Marra, suas angustias e preconceitos vividos durante suas trajetórias de vida.

Durante a transmissão do vídeo voltamos a ouvir algumas intervenções paralelas irônicas ou que demonstravam total desconhecimento sobre o assunto, como por exemplo: “e aí, você comeria essa mulher de tromba”, ou “era um homem tão bonito, porque foi se meter a ser mulher”, ou ainda, “vê como era

só frescura fez tudo isso [cirurgia de mudança de sexo] pra depois namorar uma mulher”.

Após a transmissão do vídeo, o debate revelou o quanto o tema da identidade de gênero ainda precisa ser esclarecido para a sociedade de uma forma geral e, em especial para os profissionais de Educação.

176

Perguntamos de forma oral quantos dos presentes conheciam a lei municipal que rege sobre a questão do nome social?² Dez dos presentes já ouviram falar sobre a lei, outros cinco ouviram falar sobre alguma coisa a respeito, mas ignoravam a existência de uma lei, vinte dos presentes nunca sequer tinham ouvido falar sobre o assunto. Nenhum dos presentes na sala havia lido ou tido acesso ao texto da lei na íntegra.

Quando debatemos sobre o enredo do vídeo, poucas foram as intervenções que buscavam conhecer melhor o assunto, sobretudo como lidar com o tema no ambiente escolar, objetivo dessa intervenção. Ocorreram somente duas intervenções com os seguintes questionamentos: *“Como poderíamos proceder, enquanto professor, numa situação em que um aluno não se reconhece enquanto menino? E O PP³ da escola contempla alguma ação nesse sentido?”.*

Apontamos que os teóricos da Educação, sobretudo Paulo Freire (2006) citam que educar é um ato de respeito, portanto em qualquer situação em que as diversidades sejam evidentes e causem desconforto e conflitos, é papel do profissional de Educação problematizar a situação de forma que os pertencentes a um determinado grupo escolar se reconheçam entre si como indivíduos dotados de direitos e deveres na mesma proporção.

Grande parte dos presentes preferiu não se manifestar durante a fase de debates e um grupo de cinco profissionais, três do gênero masculino e dois do gênero feminino, expuseram suas opiniões formadas sobre o tema. O debate que se seguiu apresentou muito mais argumentos voltados ao julgamento da questão que uma forma de compreensão dos casos apresentados. As frases mais utilizadas por parte dos profissionais presentes foram: *“não tiveram educação adequada”* e *“são pessoas desequilibradas emocionalmente”*. Tais apontamentos podem estar relacionados à estranheza no ato de transgressão de seus corpos, seriam corpos que não mantiveram suas amarras disciplinarizadas (Foucault, 2007) e como não estão conectados a um padrão de normalidade, acabam por serem vistos como eventos bizarros, alheios, marginais.

1 Ao se referir a uma participante do documentário que se declarava bissexual.

2 Decreto Municipal Nº 51.180, de 14 de janeiro de 2010.

3 Referindo-se ao Projeto Político Pedagógico da escola em questão.

Incontável família dos perversos que se avizinha dos delinquentes e se aparenta com os loucos. No decorrer dos séculos eles carregaram sucessivamente o estigma 'da loucura moral', da 'neurose genital', da 'aberração' do 'sentido genésico', da 'degenerência', ou do 'desequilíbrio psíquico'. O que significa o surgimento de todas essas sexualidades periféricas? O fato de poderem aparecer à luz do dia será o sinal de que a regra perde em rigor? Ou será que o fato de atraírem tanta atenção prova a existência de um regime mais severo e a preocupação de exercer-se sobre elas um controle mais direto? (FOUCAULT, 1999, p.41)

Ao serem indagados sobre o que fundamentava tais opiniões, percebemos que elas fazem parte do senso comum, são opiniões que carecem de fundamentos de base científica, pois as respostas sobre este questionamento também eram evasivas, como por exemplo: "Eu acho", ou "é a minha opinião", "eu não acho isso normal" ou ainda, "se elas [as pessoas retratadas pelo vídeo] amassem os pais que tem em casa, não fariam isso".

Para aprofundamento da questão, uma vez que o tempo do encontro estava se esgotando, foi sugerida a leitura do texto de Santos (2014), explanamos aos presentes que o texto sugerido se embasa em diversos referenciais para apresentar a experiência transexual na escola.

No último encontro distribuímos um formulário para cada um dos presentes o formulário continha as seguintes questões: *Considerando as abordagens dos três encontros anteriores, e seus conhecimentos acerca dos temas abordados, responda aos seguintes questionamentos: você já refletiu acerca da diversidade de gênero em seu local de atuação profissional? A partir da noção de diversidade de gênero abordada nessa intervenção, e sua relação com diferença e desigualdade, comente como é a sua realidade profissional. Considerando os aspectos estereótipo e preconceito: quais as principais manifestações de preconceito de gênero observadas? Há alguma medida institucional para minimizar tais manifestações?*⁴

Solicitamos que os presentes respondessem ao questionário até o final do encontro, porém dos 35 presentes, somente 28 nos devolveram o questionário preenchido. Dos sete membros que não devolveram o questionário, três eram

4 Questionário inspirado na atividade 1 do módulo Introdução ao Gênero e Diversidade na Escola do curso de Pós-graduação Lato Sensu em Gênero e Diversidade na Escola, promovido pela UFPR entre 2014 e 2015.

indivíduos do gênero masculino.

Dos vinte e oito profissionais que devolveram o questionário, três registraram a seguinte frase *nada a declarar*, dois do gênero feminino e um do gênero masculino.

Após receber a maioria dos questionários preenchidos e perceber que parte do grupo não cumpriria a tarefa, transmitimos os resultados tabulados do questionário inspirado em pesquisa do IPEA que mede a tolerância da sociedade brasileira em relação à violência contra as mulheres (ANEXO A), oferecido no primeiro encontro, para análise e discussão pelo grupo.

4. RESULTADOS

No que se refere aos resultados do questionário fornecido aos professores que participaram do minicurso no primeiro encontro, questionário esse inspirado na pesquisa do IPEA que mede a tolerância da sociedade brasileira em relação à violência contra a mulher (ANEXO A), apresentamos dois gráficos que nos darão uma ideia sobre o que pensam os profissionais envolvidos na pesquisa:

Gráfico 1 – Primeira parte do questionário

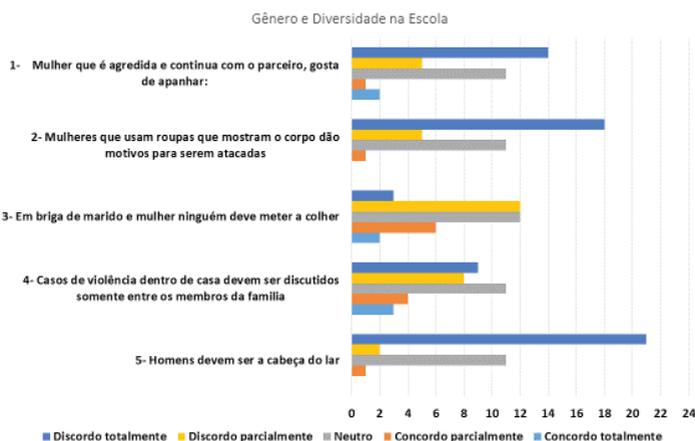


Gráfico 2- Segunda parte do questionário⁵



O primeiro fator que nos chamou atenção logo no início da tabulação dos dados foi número elevado de pessoas que apontaram a alternativa *Neutro*. Um total de 10 questionários foram respondidos, apontando todas as questões à citada alternativa. Dos respondentes, a maioria de indivíduos pertencia ao gênero feminino (oito respondentes) apontaram a alternativa *Neutro* em todas as questões.

Larrauri (2008) indica que quando se trata da questão de gênero, a neutralidade se apresenta de forma meramente aparente, ao não se posicionar acerca do tema, o indivíduo está privilegiando a manutenção da norma vigente, ou seja, a reprodução da lógica masculina.

No restante dos questionários, percebemos que a maioria das respostas condiz com o que se espera sobre a ideologia da igualdade de gênero, porém houve respostas que nos surpreenderam, sobretudo pelo fato de se tratar de respondentes educadores em regência de sala de aula, vejamos:

Na primeira questão *“Mulher que é agredida e continua com o parceiro, gosta de apanhar”*, dos três respondentes que concordam com tal afirmação, dois eram do gênero feminino, uma das participantes também concordou totalmente que é *“vergonhoso o marido ganhar menos que a esposa”*, a outra concordou parcialmente que *“mulheres que usam roupas que mostram o corpo, dão motivos para serem atacadas”*. Essa respondente também concordou totalmente, junto a uma outra respondente do gênero feminino e um outro de gênero masculino que os *“casos de violência dentro de casa devem ser discutidos*

⁵ Gráficos produzidos pelo autor.

somente entre os membros da família".

Na afirmação *"os homens devem ser a cabeça do lar"*, uma respondente do gênero feminino concordou parcialmente com a afirmação, porém essa mesma pessoa também concordou parcialmente que *"a mulher casada deve satisfazer o marido sempre que ele tem vontade"*.

180

Os exemplos citados apresentam uma pequena amostra sobre como a nossa construção social apresenta traços de características machistas e sexistas mesmo em indivíduos do gênero feminino, lembrando que estamos tratando de respondentes que exercem uma profissão intelectual e que, em tese apresentam independência financeira.

Moreno (1999) aponta que a sociedade reproduz padrões e modelos de comportamento, ela justifica esse tipo de postura com os seguintes argumentos:

Os modelos de comportamento atuam como organizadores inconscientes da ação, e é esta característica de inconsciência que os torna mais dificilmente modificáveis. São transmitidos de geração em geração e séculos após séculos por meio da imitação de condutas e de atitudes que não chegam a ser explicitados verbalmente ou por escrito, mas que são reconhecidas por todos e compartilhadas por quase todos (MORENO, 1999, p.30).

Observamos também algumas afirmações cujas concordâncias apresentam o caráter machista dos respondentes pertencentes ao gênero masculino, por exemplo, três dos cinco homens do grupo que opinaram sobre o questionário⁶ concordaram com a afirmativa *"tem mulher que é para curtir e tem mulher que é para casar"*; dois deles optaram em não opinar (apontaram a alternativa Neutro) sobre a afirmativa nos *"Happy Hours ou outros encontros entre amigos, quando um homem solteiro é convidado, as mulheres casadas devem sempre levar os seus maridos"*. O terceiro apresentou concordar parcialmente com tal afirmação.

A publicação *Gênero e Diversidade na Escola* (2009) aponta que o papel de cada um dos gêneros sexuais está socialmente construído, criando valores e padrões de conduta esperados para cada seguimento sexual:

Esses modelos de comportamento sexual e social podem se tornar verdadeiras prisões ou fontes de agudo sofrimento quando moças e rapazes não se encaixam nos estereótipos

⁶ Excetuando os membros que responderam a alternativa Neutro

de gênero previamente designados. Qualquer inadaptação ou desvio de conduta corre o risco de ser duramente criticada/o ou discriminada/o socialmente... (GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA, 2009, p. 52)

Ao tabularmos as questões discursivas registradas pelos participantes do curso no último encontro, as respostas impressas, de uma forma geral, apresentaram um movimento de negação sobre o problema a ser enfrentado no ambiente escolar. Em geral os respondentes se limitaram a responder às questões de forma evasivas, sem aprofundamento no discurso, raras foram as respostas que foram construídas a partir das reflexões apresentadas durante os encontros.

No primeiro questionamento: *"Você já refletiu acerca da diversidade de gênero em seu local de atuação profissional?"* Vinte e cinco dos 28 respondentes apontaram que não, os três que responderam de forma afirmativa não desenvolveram a resposta, se limitaram a responder *"Sim"*.

A sequência do questionário trazia a seguinte indagação: *"A partir da noção de diversidade de gênero abordada nessa intervenção, e sua relação com diferença e desigualdade, comente como é a sua realidade profissional"*. Vinte dos respondentes apontaram que não há problemas relacionados à questão de gênero na escola, uma das respostas reflete o que a maioria dos respondentes pensam sobre: *"...a docência é uma profissão predominantemente feminina, aqui os homens são minoria, não vejo problemas de machismo nesta escola"*. Um dos oito respondentes que desenvolveram uma resposta sobre a diferença e desigualdade apontou que depois das abordagens apresentadas pelo minicurso, percebeu que as diferenças *"não são claras, elas estão nas entrelinhas, naquele professor que é mais respeitado que a professora, quando um pai quer conversar com o coordenador e não com a diretora, vejo que as diferenças são sutis, não declaradas"*.

Segundo Moreno (1999) essa postura de pais e alunos ocorre em razão do modelo androcêntrico de sociedade:

O androcentrismo consiste em considerar o ser humano do sexo masculino como o centro do universo, como a medida de todas as coisas, como o único observador válido de tudo o que ocorre em nosso mundo, como o único capaz de ditar as leis, de impor a justiça, de governar o mundo (MORENO, 1999, p. 23).

Sobre a questão: *“Considerando os aspectos estereótipo e preconceito: quais as principais manifestações de preconceito de gênero observadas?”* Quinze dos respondentes apontaram que os problemas sobre esta questão estão mais presentes na relação aluno X aluno que na relação professor X aluno, professor X professor ou professor X comunidade. Nove respondentes apontaram não terem observado manifestações de gênero e preconceito, desses, metade mais um admitiram que existem problemas ligados à opção sexual na escola, porém não percebem manifestações de preconceito de gênero. Ao negarmos a diferença e o preconceito de gênero, eliminamos a possibilidade de debate sobre o problema (LARRAURI, 2008). Somente quatro dos respondentes admitiram haver manifestações de gênero e preconceito observadas em todos os seguimentos escolares. Um dos respondentes pertencente ao gênero feminino, descreveu as manifestações da seguinte forma: *“Elas acontecem sem a pessoa se dar conta de que a pessoa está sendo preconceituosa, certo dia escutei de um colega que estimo muito, numa situação de desrespeito de um aluno a uma professora, que ... é ‘folgado assim porque a professora... é doce, sensível, queria ver se fosse comigo que sou homem se ele iria fazer isso’ e ainda completou ‘vou lá falar com ele para mandar ele pedir desculpas pra professora’”*.

Neste caso em questão o professor teria atribuído o incidente exclusivamente ao fato de a professora pertencer ao gênero feminino e que essa situação não ocorreria com o professor por pertencer ao gênero masculino. Curiosamente, o professor citado apontou em seu questionário nunca ter presenciado manifestações de preconceito de gênero na escola.

As respostas para a última questão: *“Há alguma medida institucional para minimizar tais manifestações?”*, apresentaram a maior de todas as contradições sobre o tema abordado. Todos os respondentes apontaram a possibilidade de alguma *medida institucional*. A contradição ocorre, uma vez que nas questões anteriores, parte do grupo afirmou não presenciar problemas envolvendo questões de gênero na escola, portanto, apresentavam possibilidades para um problema que acreditavam não existir.

Em geral os respondentes apontaram medidas vagas como *“oferecer cursos sobre o assunto”*, outras respostas não apresentavam muito nexos com o objeto de debate, como *“melhorar as condições de trabalho do professor”*. Um respondente, do gênero feminino afirmou que a abordagem apresentada no minicurso *“já pode ser considerada como uma medida institucional para minimizar tais manifestações, desde que não pare por aí”*, um outro membro do grupo, este do gênero masculino apontou que *“a questão de gênero é uma questão de saúde, faz sim parte do currículo escolar, por isso o tratamento do tema tem que estar previsto no PPP e ser aplicada em sala de aula por todos os*

professores”.

De uma maneira geral as respostas aos questionários e os comentários proferidos durante a intervenção evidenciaram que os profissionais de Educação do grupo pesquisado, em sua maioria ainda não estariam preparados para a abordagem de temas ligados a sexualidade, uma vez que parte dos apontamentos apresentados trazem elementos machistas e sexistas, ou seja, com relação à temática, entendemos que parte considerável dos profissionais ainda estaria longe de promover a transformação das mentalidades e a quebra de pré-conceitos e estereótipos que envolvem a condição da mulher na sociedade contemporânea.

Com relação ao grau de compreensão e comprometimento dos profissionais de Educação com a abordagem de currículos que objetivam a formação humana do indivíduo, consideramos que os docentes, ao não reconhecerem a problemática envolvendo a questão de gênero, evidenciado pelas arguições apresentadas neste trabalho, como consequência, não estão aptos a promoverem ações que visam abordar o tema em sala de aula.

De acordo com o questionário reflexivo, alguns dos agentes envolvidos na pesquisa apresentaram que as abordagens do mini curso auxiliaram *“na perspectiva de parar para pensar sobre o tema”*, dessa maneira, consideramos que o envolvimento dos docentes com a temática, e suas abordagens em programas de formação continuada pode ser um facilitador para que a questão de gênero seja discutida nas escolas estimulando os profissionais de Educação a refletir sobre as abordagens de temáticas curriculares que contribuam para o desenvolvimento da formação humana do indivíduo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observamos durante o processo de pesquisa que as intervenções cujo tema perpassa sobre a questão de gênero sexual causam certo incômodo para todos os envolvidos, mesmo num ambiente predominantemente feminino, como no segmento dos profissionais de Educação, a abordagem sobre o tema não passou sem o diagnóstico do achaque. Percebemos o desconforto expressado pelo silêncio de parte do grupo que optou em não participar dos debates desenvolvidos durante as abordagens, no excesso do uso do item *Neutro* ao responderem o questionário que mede a tolerância sobre a violência contra a mulher ou a não devolução do questionário de opinião sobre as questões de gênero na escola.

Embora nos círculos feministas a luta pela igualdade de gênero complete um século, e são elas as principais responsáveis pelas conquistas femininas ocorridas durante todo o século XX e XXI, as discussões ainda estão amadurecendo no ambiente escolar, haja vista que os cursos de pós-graduação sobre Gênero e Diversidade na Escola, abrigados pelas universidades federais ainda não completaram uma década de existência.

A escola, na figura de seus profissionais ainda prefere ignorar a questão, ou não refletir sobre a existência de um problema, a ter que enfrentá-lo. Os profissionais atualmente adotam um discurso em defesa da igualdade, porém a discussão sobre a equidade ainda está distante do repertório escolar e isso pode contribuir e fortalecer o papel normatizador das ações sociais ao qual as instituições de ensino vêm sendo acusadas.

A normatização de posturas e comportamentos faz parte do universo cultural. A sociedade ocidental está assentada no ideal de comportamento social cristão. Todos aqueles que não se enquadram nos padrões estabelecidos e socialmente aceitos acabam por ser considerados anormais, bizarros.

Sendo a normatização de posturas e comportamentos uma construção cultural, a escola seria uma instituição privilegiada para o trabalho de problematização e crítica sobre a manifestação cultural que privilegia o machismo, o sexismo e o patriarcalismo, mas para tanto, nela deverão existir agentes capazes de compreender esta cultura e que estejam dispostos a trabalhar no intuito de transformá-la, através de uma formação que prime pelo respeito e valorização das diferenças.

REFERÊNCIAS

AUAD, Daniela. Igualdade de gênero e co-educação: reflexões necessárias para a construção da democracia. In: SIERRA, Jamil Cabral; SIGNORELLI, Marcos Claudio (ORGs). Diversidade e Educação: intersecções entre corpo, gênero e sexualidade, raça e etnia. Matinhos: UFPR Litoral, 2014, p.31-48.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual. Rio de Janeiro: DP & A, 2000.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. Escolarização da sexualidade: apontamentos para uma reflexão. In: SIERRA, Jamil Cabral; SIGNORELLI, Marcos Claudio (ORGs). Diversidade e Educação: intersecções entre corpo, gênero e sexualidade, raça e etnia. Matinhos: UFPR Litoral, 2014, p.17-30.

FOUCAULT, Michael. História da Sexualidade I: a vontade de saber. Tradução: Maria Thereza Costa de Albuquerque & J.A Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999.

_____. Vigiar e punir: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 2007.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários a prática docente. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA. Modulo II Gênero. In: _____. Formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual, e Relações Étnico-Raciais. Livro de Conteúdo. Rio de Janeiro: CEPESC, 2009, p. 39-106.

LARRAURI, Elena. Mujeres y Sistema Penal: violencia domestica. Montevideo: B de F, 2008.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA Tomás Tadeu. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: _____ (Orgs). Currículo, Cultura e Sociedade. Tradução: Maria Aparecida Batista. São Paulo: Cortez, 2001, p.7-39.

MORENO, Monserrat. Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola. Tradução: Ana Venite Fuzatto – São Paulo: Moderna, 1999.

NASCIMENTO, Marcos. Relações de amizade entre homens homo e heterossexuais: dinâmicas de gênero no contexto das masculinidades. In: STREY, Marlene Neves; MUHLEN, Bruna Kimberg; KOHN, Kelly Cristina (Orgs). Caminhos de Homens: gênero e movimento. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014, p. 75-100.

NATIONAL GEOGRAPHIC SOCIETY. Tabu Brasil – Mudança de sexo. Exibido em 05 de junho de 2013. In: <https://www.youtube.com/watch?v=fCDeJaGCcs0> Acessado em 24 de maio de 2015.

PERRENOULD, Phellipe. Pedagogia Diferenciada – Das Intenções a Ação. Tradução: Patrícia Chianot Ramos – Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SANTOS, Dayana Brunetto Carlin dos. A experiência transexual e a escola. In: SIERRA, Jamil Cabral; SIGNORELLI, Marcos Claudio (ORGs). Diversidade e Educação: intersecções entre corpo, gênero e sexualidade, raça e etnia. Matinhos: UFPR Litoral, 2014, p. 171 – 182.

Sobre os autores:**Vinicius Tavano**

Possui Especialização em Gênero e Diversidade na Escola pela Universidade Federal do Paraná (UFPR – Litoral), Mestrado em Educação, Arte e História da cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, Atua como Coordenador Pedagógico pela Prefeitura Municipal de São Paulo e professor do curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade Paschoal Dantas.

Clynton Correa

Possui especialização em Fisioterapia Neurofuncional, Mestrado e Doutorado em Ciências Morfológicas. Pós-doutorado em Neurobiologia pela Universidade Santiago de Compostela, Professor do curso de Fisioterapia na Universidade Federal do Rio de Janeiro.



***FUNK, SEXUALIDADE E
RELAÇÕES DE GÊNERO
ENTRE ESTUDANTES DE UMA
ESCOLA PÚBLICA DA CIDADE
DE SÃO PAULO***

*Marcos Fernandes
Vitor Marques Santos*

FUNK, SEXUALIDADE E RELAÇÕES DE GÊNERO ENTRE ESTUDANTES DE UMA ESCOLA PÚBLICA DA CIDADE DE SÃO PAULO

190

*Marcos Fernandes
Vitor Marques Santos*

1 INTRODUÇÃO

Ao lado da família, a escola é o espaço onde continuamos desenvolvendo o nosso processo de socialização, aprendendo as normas e valores cultivados pela sociedade em que vivemos. Assim, a instituição exerce um papel fundamental na formação de novos atores da vida social.

Diante dessa responsabilidade, a escola não pode se furtar de acompanhar o que acontece dentro e fora dos seus muros, mas deve estar atenta aos fenômenos sociais e preparada para refletir e intervir sobre eles. A respeito disso, Gomes (2005, p.147) observa que:

Para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares/realidade social/diversidade étnico-cultural é preciso que os(as) educadores(as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras. E trabalhar com essas dimensões não significa transformá-las em conteúdos escolares ou temas transversais, mas ter a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da nossa formação humana se manifestam na nossa vida e no próprio cotidiano escolar. Dessa maneira, poderemos construir coletivamente novas formas de convivência e de respeito entre professores, alunos e comunidade. É preciso que a escola se conscientize cada vez mais de que ela existe para atender a sociedade na qual está inserida e não aos órgãos governamentais ou aos desejos dos educadores.

A escola não deve ser encarada como apenas mais uma instituição burocrática, mas sim como um instrumento de formação e transformação social, como observa Luckesi (1994, p. 64):

Tanto a educação tradicional, denominada “bancária” – que visa apenas depositar informações sobre o aluno –, quanto a educação renovada – que pretenderia uma libertação psicológica individual – são domesticadoras, pois em nada contribuem para desvelar a realidade social de opressão. A educação libertadora, ao contrário, questiona concretamente a realidade das relações do homem com a natureza e com os outros homens, visando a uma transformação – daí ser uma educação crítica.

Quem vivencia o cotidiano escolar percebe a alta incidência de diálogos, brincadeiras e conflitos associados à discriminação de gênero, como machismo, misoginia e homofobia, e a urgência em discutir esses temas. Segundo a pesquisa “Preconceito e Discriminação no Ambiente Escolar”, realizada em 2009 pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (Fipe) a pedido do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), envolvendo alunas(os), professoras(es) e funcionários(as) de escolas públicas de todo o Brasil, 93,5% das(os) entrevistadas(os) têm preconceito de gênero (BRASIL, 2009a).

Quanto à intensidade, o estudo avaliou que 38,2% têm mais preconceito com relação ao gênero em comparação com a geração (37,9%), portadoras(es) de necessidades especiais (32,4%), orientação sexual (26,1%) e com as diferenças socioeconômica (25,1%), étnico-racial (22,9%) e territorial (20,6%), e que o preconceito de gênero parte do homem para a mulher (BRASIL, 2009?).

Este artigo se justifica, então, pela necessidade de melhorar o ambiente escolar e desenvolver ações de respeito à diversidade, com foco nas relações de gênero. O tema gerador é o *funk*, escolhido pela riqueza de material para debate, por ser capaz de provocar a participação ativa das(os) alunas(os) e com o intuito de trazer essa discussão para a realidade de vida das(os) jovens, para algo que lhes é familiar, ao mesmo tempo em que procura estimular o estranhamento e a desnaturalização que caracterizam as Ciências Sociais. A hipótese é a de que, não obstante a importância do *funk* na vida das(os) jovens, suas vivências e discursos sobre o ritmo não percebem ou questionam as desigualdades historicamente construídas entre homens e mulheres. Assim, a pergunta-problema é a seguinte: em que pese a estigmatização do *funk* como algo nocivo e subversivo aos padrões sociais vigentes, o ritmo pode representar mais um espaço de dominação e naturalização das diferenças de gênero?

Uma pesquisa realizada por Oliveira (2008, p. 3), utilizando como ferramenta a Análise Crítica do Discurso, investigou 24 letras de músicas produzidas pela terceira geração do movimento *funk* no Brasil. Esta fase, que se inicia a partir dos anos 2000, se caracteriza pela sensualidade e erotismo. De acordo com a autora, essa geração

[...] intitula-se, assumidamente erótica e vai trazer como slogan permanente a mulher em uma situação [sic] de deboche, de promiscuidade ou de inferioridade em relação ao homem. Ainda constatamos marcas nas estruturas das letras que mostram a representação das músicas como encontros amorosos onde o papel atribuído à mulher é sempre de pertencimento ao homem ou de produto de venda e de contemplação.

Como bem observam Bernardes, Carlos e Accorssi (2015, p. 355),

[...] o funk também se tornou uma atração comercial com exploração da mídia da música, da dança, do corpo da mulher e da erotização de crianças. Diante de tal quadro, feministas lideram críticas ao funk e à utilização de termos como “cachorras”, “popozudas”, “piranhas” e safadinha dentre outros que objetificam as mulheres.

No entanto, continuam as autoras, a objetificação do corpo feminino também ocorre em outros estilos musicais: “podemos lembrar que outros ritmos brasileiros incluem o erotismo tanto na letra da música como na dança. Esse erotismo está presente, por exemplo, tanto no axé quanto no próprio samba”. Mas, por que o *funk* é o mais criticado? Essa pergunta sugere uma razoável interseccionalidade entre categorias de análise como gênero, etnia, pobreza e território.

A categoria “gênero”, formulada nos anos 1970, é tributária do movimento feminista e seu diálogo com pesquisadoras de diversas áreas. Foi criada para diferenciar o plano biológico do plano social, a partir da ideia de que, não obstante existam machos e fêmeas na espécie humana, os comportamentos masculino e feminino são construções culturais. Assim, mulheres e homens não são determinadas(os) pelo sexo biológico, e sim pela realidade social (BRASIL, 2009b, p. 43).

Apesar de o movimento feminista não ter começado com Simone de Beauvoir (1908-1986), cabe destacar a importância desta filósofa nas discussões sobre gênero, particularmente em relação à desnaturalização do ser feminino,

isto é, a feminilidade concebida como representação social. Em seu livro “O Segundo Sexo”, Beauvoir (1967, p. 9) resume essa questão em sua célebre frase “ninguém nasce mulher: torna-se mulher”.

Joan Scott, por seu turno, associa o conceito de gênero às relações de poder:

Minha definição de gênero tem duas partes e várias sub-partes. Elas são ligadas entre si, mas deveriam ser analiticamente distintas. O núcleo essencial da definição baseia-se na conexão integral entre duas proposições: o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder (SCOTT, 1989, p.21).

193

Judith Butler, por sua vez, desconstrói a noção de sexo como algo determinado pela natureza e gênero como culturalmente construído e vai além, ao criticar a estrutura binária sexo/gênero. Para a autora, conceber o gênero (em oposição ao sexo) como algo culturalmente determinante da identidade supõe ainda o gênero como essência do sujeito. Nesse sentido, Butler propõe a superação de esquemas explicativos que pressupõem uma identidade fixa e essencial (como a de gênero) em favor de uma identidade instável, complexa, em constante devir (RODRIGUES, 2005, p. 181).

2 METODOLOGIA

Este artigo adotará a metodologia qualitativa, ou seja, aquela que não se traduz ou converte em números. De acordo com Dalfovo, Lana e Silveira (2008, p. 9),

Podemos partir do princípio de que a pesquisa qualitativa é aquela que trabalha predominantemente com dados qualitativos, isto é, a informação coletada pelo pesquisador não é expressa em números, ou então os números e as conclusões neles baseadas representam um papel menor na análise.

Em que pese a possibilidade de as metodologias qualitativas e quantitativas serem associáveis na pesquisa científica, a ênfase aqui não é na objetividade, medição ou quantificação do objeto de estudo, mas exatamente na dimensão subjetiva/interpretativa dos fenômenos a serem observados, seu universo simbólico, visão de mundo e relações de poder em que estão envolvidos (CASSEL; SYMON, 1994 apud DALFOVO; LANA; SILVEIRA, 2008, p. 10).

Como o propósito desta investigação se relaciona com a desconstrução de opiniões e discursos associados à discriminação de gênero, será desenvolvida uma pesquisa descritiva, cujo objetivo, segundo Gil (2008, p. 28), é:

[...] estudar as características de um grupo: sua distribuição por idade, sexo, procedência, nível de escolaridade, nível de renda, estado de saúde física e mental etc. [...] São incluídas neste grupo as pesquisas que têm por objetivo levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população. [...] As pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática.

Nesse sentido, será realizada uma pesquisa-ação, uma vez que se pretende reduzir os casos de discriminação de gênero e contribuir para melhorar o ambiente escolar. Conforme Thiollent (2011, p. 20), a pesquisa-ação é:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Sua utilização se justifica, em geral, quando o(a) pesquisador(a) não pretende se limitar à coleta e análise de dados, mas cooperar no desenvolvimento de ações concretas sobre a realidade observada. Aplicada no contexto educacional, auxilia na busca de soluções para questões práticas do cotidiano escolar.

Com a orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive no nível pedagógico. Tal orientação contribuiria para o esclarecimento das microssituações escolares e para a definição de objetivos de ação pedagógica e de transformações mais abrangentes (THIOLLENT, 2011, p. 85).

Cabe aqui um breve esclarecimento acerca das diferenças entre pesquisa-ação e pesquisa participante, discussão ainda sem consenso entre as(os) autoras(es). Ainda que ambas sejam de tipo participativo, tudo o que é chamado de pesquisa participante é uma metodologia na qual o(a) pesquisador(a) estabelece relações com as(os) demais envolvidas(os) na situação investigada

com o objetivo de ser melhor aceito por elas(es). Em alguns casos, trata-se de uma observação participante, cuja participação é especialmente do(a) pesquisador(a).

Por outro lado, a participação do(a) pesquisador(a) não é exatamente o que define a pesquisa-ação; embora ela(e) exerça um papel ativo no processo, é a ação efetiva de atores e atrizes diretamente entrelaçados em uma situação-problema a característica essencial desse tipo de investigação (THIOLLENT, 2011, p. 21).

A pesquisa-ação foi realizada no mês de outubro de 2015, durante um debate com cerca de 30 alunas(os) de uma turma do 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública estadual localizada no bairro Bela Vista (antigo Bixiga), no centro de São Paulo-SP.

Os dados foram coletados ao longo de duas aulas contínuas de 50 minutos e contou com a exibição de dois pequenos vídeos sobre o tema.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O debate foi realizado na biblioteca da escola, ambiente mais atrativo do que a sala de aula e que dispõe de computador e projetor.

O primeiro vídeo utilizado foi o “MC Crash e Fezinho Patatyy mostram como é o Passinho do Romano”, exibido no programa Altas Horas da Rede Globo. A ideia era criar um ambiente propício para a próxima etapa da pesquisa.

Em seguida, foi exibido o vídeo de um debate realizado em uma escola municipal do Rio Grande do Sul sobre diversos aspectos do *funk*, abordando também a questão de gênero. O objetivo era utilizar o material como inspiração para realizarem, elas(es) mesmos, seu próprio debate.

Durante esse vídeo, as(os) alunas(os) foram provocadas(os) a tentar responder a questões como: “o *funk* é machista?”; “promove a valorização ou a desvalorização da mulher?”; “por que, dentre outros estilos musicais, o *funk* é o mais criticado como ‘vulgar?’”; “o ritmo estimula a sexualização precoce?”.

Como esperado, observou-se que a turma ficou dividida em relação às opiniões. De um lado, os que discordavam que algumas letras do *funk* são machistas. As “minas” que aparecem dançando nos clipes e que frequentam

os bailes estão lá porque querem e porque gostam, não porque são obrigadas. A atitude de aceitação, consciente ou não, da desigualdade de gênero no movimento *funk* não diminui a gravidade do fenômeno que, dada a sua construção histórica, resulta em todos os tipos de violência contra a mulher, que ocorre desde o campo do discurso até a violência física.

A pesquisa realizada por Oliveira (2008, p. 7) sobre as letras do *funk* carioca destaca que:

Sobre a construção da figura feminina nesses textos, foram identificadas quatro classificações, quatro formas de rotular as mulheres a partir da recorrência de nomeações referentes a elas, criando hierarquias de gênero nas músicas e na comunidade: (1) a fiel, que fica em casa, não participando dos bailes e dos encontros amorosos; (2) a feia, que é sempre ironizada por seus atributos físicos e retratada como inferior ao homem, ainda que seja sua esposa; (3) a gostosa, gatinha, que é bonita e satisfaz o homem, e a quem ele convida para os encontros amorosos; e (4) a mulher emancipada, que paga a companhia amorosa e escolhe seus parceiros, mas que assume abertamente a posição de objeto sexual masculino e é considerada pelos homens como promíscua. É importante ressaltar que essa identidade aparece com muito mais frequência nas músicas cantadas por MCs mulheres, mas não representa um perigo para a posição de poder masculina, ao contrário, reforça estereótipos culturais que dividem as mulheres entre as ‘casadas’ (‘fiéis’) e as ‘promíscuas’ (‘as putonas’).

Esse discurso denuncia a objetificação da mulher concebida como algo natural e reafirma a necessidade de uma intervenção pedagógica na escola no sentido de problematizar e desconstruir essas ideias.

De outro lado, os que achavam que o *funk* transforma o corpo feminino em objeto sexual – o que não acontece com o corpo masculino, que se aproveita da mulher – e que a própria mulher se desvaloriza ao aceitar e participar “desse tipo de coisa [bailes *funk*]”. As falas desse grupo frequentemente vinham acompanhadas de críticas a outros aspectos do ritmo, como a apologia ao crime e às drogas, “baixaria” e ostentação. Também houve críticas à mulher que “não se dá valor” ou “não se dá o respeito”. Esse aspecto da discussão revela que a crítica à objetificação da mulher no *funk* pode vir acompanhada de outra ordem de preconceitos. O uso do termo “baixaria” transfere a discussão para o âmbito da moralidade, hierarquizada em níveis, classificando o *funk* como baixa cultura,

própria a uma população “sem classe ou educação”.

Facina (2009, p. 1), em artigo sobre o funk e a criminalização da pobreza, crava sem meias palavras:

Grito da favela, voz do morro cantando a liberdade, som da massa, o funk é um dos ritmos mais malditos da cultura popular brasileira. Seus detratores afirmam que o funk não é música, que seus cantores são desafinados, suas letras e melodias são pobres e simples cópias mal feitas de canções pop ou mesmo de cantigas tradicionais populares. Há ainda os que demonizam o batidão, associando-o à criminalidade, à violência urbana ou à dissolução moral.

Esse olhar sobre o ritmo não é direcionado apenas pela elite, como é possível verificar nas falas de parte das(os) alunas(os) que não apreciam o *funk*.

A ideia de que “não se dá valor” aquela mulher que aprecia, consome e participa do *funk* atribui ao sujeito feminino uma condição de cidadão de segunda categoria, capaz até mesmo de justificar a sua condição de oprimida. É como se dissessem “olha lá, elas não se dão o respeito, por isso são tratadas assim pelos homens”. Esse discurso transfere para a mulher o ônus de ter sido transformada em objeto de satisfação masculina. Revela-se assim mais uma linha passível de intervenção pedagógica.

À medida que o debate prosseguia, cada um(a) dava a sua opinião. Quando todas(os) já haviam de alguma maneira externalizado suas impressões, as(os) alunas(os) foram convidadas(os) à seguinte reflexão: durante toda a História, as mulheres foram dominadas pelos homens, em vários sentidos – físico, emocional, sexual, econômico, político – e só a partir do século XX esse quadro começou a mudar, com o direito ao voto, o acesso ao mercado de trabalho, entre outras conquistas. Até que a desigualdade entre homens e mulheres seja superada, muitas barreiras ainda precisam ser removidas, como a objetificação do corpo feminino, o machismo, a misoginia e a violência contra a mulher.

Nesse momento da pesquisa-ação, uma aluna rememorou a campanha “Eu Não Mereço Ser Estuprada”, idealizada em 2014 pela jornalista Nana Queiroz e que mobilizou as redes sociais em um protesto online motivado pela divulgação de uma pesquisa do IPEA. De acordo com o estudo, 65% das(os) brasileiras(os) acreditam que mulheres que usam roupas que mostram o corpo merecem ser atacadas (alguns dias depois o instituto corrigiu o número para 26%) (BRASIL, 2014). Houve então uma rápida discussão sobre se uma mulher, a depender do

seu comportamento, tem culpa ou merece ser estuprada. Surgiram argumentos que revelavam um conformismo com a violência contra a mulher, como “se conhece os riscos, por que usa determinados tipos de roupa?”.

Sobre a naturalização da opressão a que as mulheres estão submetidas, uma aluna criticou o projeto de lei para a criação do “vagão rosa” no Metrô de São Paulo, a fim de evitar o assédio sexual (o projeto foi vetado pelo governador Geraldo Alckmin) (SÃO PAULO, 2013). Sobre esse ponto a grande maioria das(os) alunas(os) se posicionou de forma contrária.

Quando questionados sobre por que o *funk* é o estilo musical mais criticado, as(os) alunas(os) responderam que o ritmo é o que mais escancara o que a sociedade não quer ver; porque, mais do que os outros ritmos, é o que mostra abertamente aquilo que choca; porque é um som que vem da periferia, da favela. A esse respeito, Dayrell (2002, p. 10), afirma que:

No Brasil, a difusão do funk e do hip hop remonta aos anos 1970, quando da proliferação dos chamados “bailes black” nas periferias dos grandes centros urbanos. Embalados pela black music americana, principalmente o soul e o funk, milhares de jovens encontraram nos bailes de finais de semana uma alternativa de lazer até então inexistente. Desenvolveram-se nos mesmos espaços, por jovens de uma mesma origem social: pobres e negros, na sua maioria.

Nesse sentido, a turma tem razão ao afirmar que os problemas do *funk* são o reflexo da sociedade brasileira, violenta, machista e desigual. Também são razoáveis os discursos que atribuem a preconceitos de ordem étnico-racial, social e territorial as críticas seletivas direcionadas ao *funk* e que não se verificam – ou ocorrem com menor intensidade – em outros estilos musicais que provocam discussões semelhantes. Afinal, o samba, o forró, o axé e o rock também apresentam problemas de gênero.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso analisar o fenômeno do *funk*, a relação das(os) jovens com o ritmo e os problemas de gênero que ele traz, dentro do contexto mais amplo da desigualdade histórica entre os gêneros.

Se esse tipo de opressão está culturalmente enraizado na sociedade

brasileira e o *funk* é um fenômeno cultural, não é estranho que ele seja um reflexo do meio social. Ademais, a inferiorização da mulher também se verifica nos diversos produtos culturais, de telenovelas a livros, de filmes aos mais variados estilos musicais. Assim, o *funk* não pode ser condenado apenas por ser *funk*, sob o risco de incorrer em uma crítica seletiva muitas vezes inspirada em preconceitos de ordem étnico-racial, social e territorial, uma vez que o ritmo é produzido e consumido predominantemente nas periferias, por uma população predominantemente pobre e negra.

A escolha do *funk* veio como estratégia de aproximação da realidade de vida das(os) alunas(os) e para despertar o interesse pelo debate, e se mostrou eficaz. Houve ampla participação e todas(os) deram a sua opinião. Diversas questões foram levantadas e discutidas sob a perspectiva de gênero. Ficou estabelecida a necessidade de mais ações pedagógicas a fim de despertar ou sedimentar nas(os) estudantes o olhar crítico sobre construções sociais naturalizadas e contrárias à vocação humana para a vida em sociedade.

É certo que pequenas ações como esta só têm efetividade se desenvolvidas de forma constante. Culturalmente construídos, os fenômenos opressivos relacionados ao gênero somente poderão ser superados com ações contínuas de combate, desde o campo das políticas públicas até o ambiente familiar. A esperança desta ação de conscientização na escola reside em contribuir para, dia após dia, ir desconstruindo a cultura da opressão no sentido da equidade entre homens e mulheres.

REFERÊNCIAS

BEAUVOIR, Simone de. O segundo sexo: a experiência vivida. Trad. Sérgio Milliet. 2ª ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967.

BERNARDES, Jacira Gil; DE CARLOS, Paula Pinhal; ACCORSSI, Aline. Funk: engajamento juvenil ou objetivação Feminina?. Revista Inter Ação, v. 40, n. 2, p. 355-368, 2015.

BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). Errata da pesquisa "Tolerância social à violência contra as mulheres". Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=21971>. Acesso em 23 de janeiro de 2016.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Pesquisa sobre preconceito e discriminação no ambiente escolar.

Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diversidade_apresentacao.pdf>. Acesso em 27 de setembro de 2015.

_____. Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República. Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais. Brasília, 2009.

_____. Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República. Observatório da Igualdade de Gênero. Gênero é o maior motivo de discriminação nas escolas brasileiras. Brasília, [2009?]. Disponível em: <<http://www.observatoriodegenero.gov.br/menu/noticias/genero-e-o-maior-motivo-de-discriminacao-nas-escolas-brasileiras>>. Acesso em 15 de novembro de 2015.

DALFOVO, Michael Samir; LANA, Rogério Adilson; SILVEIRA, Amélia. Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. Revista Interdisciplinar Científica Aplicada, v. 2, n. 3, p. 1-13, 2008.

DAYRELL, Juarez. O rap e o funk na socialização da juventude. Educação e Pesquisa, v. 28, n. 1, p. 117-136, 2002.

FACINA, Adriana. 'Não me bate doutor': Funk e criminalização da pobreza. Trabalho apresentado no V ENECULT, 2009.

FERNANDES, Kelly. Debate sobre funk. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=zUQ-hmr33Uc>>. Acesso em 23 de janeiro de 2016.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). Superando o racismo na escola. 2ª ed. revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. P. 143-154.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Filosofia da Educação. São Paulo: Cortez, 1994.

OLIVEIRA, Edinéia Aparacida Chaves de. A identidade feminina no gênero textual música funk. CESUL – Círculo de Estudos Linguísticos do Sul – UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel-PR, 2008.

REDE GLOBO. MC Crash e Fezinho Pataty mostram como é o Passinho do Romano. Disponível em: <<http://globoplay.globo.com/v/3441750/>>. Acesso em 23 de janeiro de 2016.

RODRIGUES, Carla. Butler e a desconstrução do gênero. Rev. Estud. Fem., Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 179-183, abr. 2005.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa. Projeto de lei 175/2013. Dispõe sobre a obrigatoriedade em manter-se no mínimo um vagão em cada composição de trem ou metrô para uso exclusivo de mulheres, em todo o Estado. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/propositura/?id=1123031>>. Acesso em 23 de janeiro de 2016.

SCOTT, Joan. Gênero, uma categoria útil de análise histórica. (1995). Tradução de Christine Rufino Dabat & Maria Betânia Ávila, 2009.

THIOLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

201

SOBRE OS AUTORES

Marcos Fernandes

Graduado em História pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Possui mestrado em Letras pela mesma universidade. Doutorando em História pela Universidade de São Paulo (USP), na área de Teoria da História. Professor de história no Ensino Fundamental II e Médio da prefeitura de São Paulo. Pesquisador do Laboratório de Estudos Étnicos e Raciais da Universidade de São Paulo (USP).

Vitor Marques Santos

Graduado em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Especialista em Gênero e Diversidade na Escola pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Aperfeiçoamento em andamento em Prevenção do Uso de Drogas para Educadores de Escolas Públicas pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atualmente é professor de sociologia no Ensino Médio do estado de São Paulo.



***POR UMA ESCOLA
DEMOCRÁTICA:
EM RESPEITO
À IGUALDADE
DE GÊNERO***

*Carlos Antônio Vieira
Christopher Smith Bignardi Neves*

POR UMA ESCOLA DEMOCRÁTICA: EM RESPEITO À IGUALDADE DE GÊNERO

*Carlos Antônio Vieira
Christopher Smith Bignardi Neves*

204

1 INTRODUÇÃO

Temos acompanhado nas últimas décadas, um forte clamor em relação à construção de uma sociedade e consequentemente de uma escola democrática. Na cidade de São Paulo em especial, no período de 1989 a 1991 tivemos frente à Secretaria Municipal de Educação o Professor Paulo Freire, deu forte impulso nesse processo de democratização das escolas da capital paulista. Segundo Freire (1967), para a construção de uma educação democrática, o pressuposto básico é o diálogo e a escuta atenta com todos os envolvidos no processo educacional. Ele, afirma que temos esse modelo de escola na qual:

Ditamos ideias. Não trocamos ideias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele. Impomos-lhes uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda. Não lhe propiciamos meios para um pensar autêntico, porque recebendo as formulas que lhe damos, simplesmente guarda. Não as incorpora porque a incorporação é resultado de busca de algo que exige, de que o tenta, o esforço de recriação e de procura. Exige reinvenção. (FREIRE, 1967, 96-97).

Construir uma escola democrática, em que de fato brasileiros/as possam ter seus direitos respeitados é uma tarefa que exige um esforço coletivo, das diversas esferas da sociedade. A Constituição Federal de 1988 no seu artigo 227 protege os direitos fundamentais da criança e do adolescente, especialmente no tocante à dignidade do menor e a tutela de sua liberdade e integridade físico-psíquica:

Art. 227 - É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de

colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. § 4º - A lei punirá severamente o abuso, a violência e a exploração sexual da criança e do adolescente. (BRASIL, 2016).

A criança e o adolescente, devem ter tutelada sua dignidade, bem como todos os direitos fundamentais que dela decorrem. A Lei n. 8.069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu artigo 1º, da chamada *proteção integral à criança e ao adolescente*, entendendo-se por proteção integral daqueles, que nos termos do artigo 12 do referido diploma legal, são considerados crianças ou adolescentes, aquela que abarque todas as necessidades de um ser humano em desenvolvimento, isto é, trata da prestação de assistência moral, material e jurídica, a ser fornecida seja pela família, seja pela comunidade ou pelo Estado.

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando sê-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade; Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária; (BRASIL, 2016)

Os meninos e meninas que frequentam nossas escolas são cidadãos e cidadãs de direito, cabe nesse sentido à construção de uma escola que não inculquem nesses educandos qualquer tipo de discriminação ligada à origem, de gênero, sexual, étnico-racial e cultural entre outras. Ao refletirmos mais especificamente sobre definição de gênero, não poderíamos determiná-la com base nas questões meramente anatômicas. O que é ser homem ou mulher na sociedade? As diferenças não resultam de uma questão puramente biológica e sim da construção social. A sociedade como todo, deve refletir sobre o gênero humano, com suas diferenças, crenças, desejos, possibilidades e limites.

Nessa vertente as ideias de Beauvoir (1970) foram de vital importância para uma reflexão sobre a desigualdade entre homens e mulheres nas sociedades modernas acerca do porque do feminismo e das mulheres serem concebidas dentro de um sistema de poder que tenda a inferiorizá-las e defende em Beauvoir (1970):

Minha ideia é que todos, homens e mulheres, o que quer que sejamos, devemos ser considerados seres humanos. Mas o nominalismo é uma doutrina um tanto limitada; e os antifeministas não tem dificuldade em demonstrar que as mulheres não são homens. Sem dúvida, a mulher é, como o homem, um ser humano. (BEAUVOIR, 1970, p. 08).

A pensadora afirma ainda que é através do trabalho que a mulher diminuiu a distância que a separava do homem, e que somente o trabalho poderá garantir-lhe uma independência concreta. A construção do poder do homem vem desde a antiguidade, ao passo que a imagem da mulher submissa perdurou através dos séculos e encontra-se ainda presente nas diversas sociedades com maior ou menor força. A mulher no mercado de trabalho não recebe o devido o reconhecimento, e se negra, pobre e/ou homossexual a situação tende a piorar. Socialmente foram determinados papéis e funções ditos como femininos, sendo assim, desvalorizados. Sociedades que implantaram o regime democrático caminham de forma ainda têm a respeitar os direitos individuais da mulher e da pessoa humana, sem que isso, tenha refletido num profundo e crucial debate em relação à igualdade de gênero.

A escola nesse contexto corrobora de forma muito eficaz com esse modelo onde os papéis de menino ou menina, homem ou mulher estão muito bem definidos e não podem se misturar. Na sala de aula muitas vezes as professoras são muito mais permissivas com as ações dos meninos por acharem que essas são “naturais” e particulares do gênero masculino, do que com as atitudes das meninas. Parker (1991) corrobora esse posicionamento quanto afirma:

Algumas distinções tradicionais na socialização de meninos e meninas no Brasil. Na concepção mais tradicional, a feminilidade seria percebida como “uma força natural que precisa apenas ser controlada e disciplinada”; já a masculinidade seria compreendida como “algo menos certo”, por isso ela precisaria ser “cultivada através de um complexo processo de masculinização, começando na primeira infância”. Usualmente, também se observa que as formas de manifestação de afeto e companherismo entre meninas e mulheres envolvem uma proximidade física e uma intimidade que não é tolerada para com os meninos e isso poderia ajudar a “afrouxar” a rigidez das fronteiras do comportamento permitido para o relacionamento entre elas. A vigilância para garantir a masculinidade dos garotos é, então, exercida mais intensamente desde os primeiros anos de vida, pela família e pela escola. (PARKER, 1991, p. 95-96).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) deram uma contribuição ainda inicial para que as escolas brasileiras pudessem sistematizar projetos que pudessem refletir em debates em relação à igualdade de gênero, raça etc. No entanto, podemos afirmar que esse documento bem como os temas transversais foram pouco incorporados na prática dos docentes das nossas escolas. A escola atual ainda trabalha na visão Kantiniana que afirma que o seu papel era fazer com que as crianças se habituassem a ficar sentadas e atentas às ordens do professor e que a falta de disciplina é pior que a falta de cultura.

2 METODOLOGIA

A metodologia de pesquisa adotada nesse trabalho é qualitativa e interpretativa, tendo como base a observação participante. A opção por essa metodologia de pesquisa deu-se na medida em que ela possibilita ao pesquisador uma maior imersão no campo e conseqüente melhores condições para desenvolver as questões, entender melhor as situações sob o viés dos educandos. Segundo, Gori (2006), adotamos nessa pesquisa uma atitude de escuta e de elucidação dos diversos aspectos da situação, sem imposição de suas concepções próprias.

O trabalho foi desenvolvido na escola de ensino fundamental Professor Laerte Ramos de Carvalho, da Prefeitura do Municipal de São Paulo, situada na Zona Sul da Cidade, que tem uma comunidade que apresenta condições sociais, econômicas e familiares satisfatórias dentro do atual contexto brasileiro, assim como o grau de escolaridade dos pais, o que pode contribuir para melhor aproveitamento e rendimento escolar. No que tange a Avaliação Externa – IDEB – 2013, a instituição figura entre as cinco melhores escolas do Município.

O trabalho foi desenvolvido com 3 turmas, denominadas de “Turma A, B e C” do ensino fundamental I, compostas por 75 alunos, sendo 37 meninos e 38 meninas. A escolha dessa faixa etária deu-se em especial por se tratarem de crianças que estão entrando na pré-adolescência e que terão que aprender continuamente a conviver e estabelecer novas relações de amizade e/ou parcerias independente de gênero. A pesquisa ocorreu entre os meses de abril a junho de 2015.

Registros fotográficos das salas onde esses alunos estão matriculados e outras imagens que tratam da questão de gênero foram organizados para favorecer um diálogo, com participação de quatro discentes por turma, sendo dois meninos e duas meninas por classe. Ocorre uma entrevista com as três

professoras polivalentes que trabalham com essas turmas durante 23 horas semanais, cuja finalidade é entender suas percepções sobre a questão de gênero na escola. São professoras concursadas da Rede Municipal de Ensino, atuam nessa modalidade de ensino entre 02 e 15 anos, e são formadas em Pedagogia. A Coordenadora Pedagógica dessa modalidade de ensino também participa da pesquisa, onde pode-se constatar como se dá suas intervenções e formação das professoras em serviço, em especial no que refere ao foco dessa pesquisa.

3 A LINGUAGEM DAS IMAGENS

Ao analisarmos os registros fotográficos das salas de aula, observa-se que naturalmente ou por orientação dos profissionais da educação os alunos e alunas de se agrupam na sala de aula. Nas três salas pesquisadas meninos e meninas predominantemente não trabalham em conjunto. Mesmo quando uma atividade em duplas ou grupos é proposta, eles são formados segundo o critério de gênero. Essa divisão vai ao encontro ao que afirma Louro (1997) que explica que:

“A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes”. “Ela também se fez diferente para os ricos e pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas”. (LOURO, 1997, p. 57).

Como base nos registros fotográficos e acompanhamentos nas salas de aulas, a seguinte forma de organização dos meninos e meninas das três turmas do ensino fundamental da instituição escolar:

Turma A	Predominante se organizam em duplas de meninos ou meninas e a classe esta nitidamente dividida, de um lado meninos e de outro lado meninas.
Turma B	Predominante em duplas segundo o critério de gênero, porém, não existe uma divisão clara na classe entre meninos e meninas. Alunos e alunos aparecem de forma mais “natural” trabalhando em conjunto.
Turma C	Grupo organizado segundo o critério de altura, problema de visão, grupos produtivos.

A História mostra que os diversos grupos sociais se apropriam dos espaços e implantam modelos de convivência humana, em conformidade com as determinações do sistema econômico, político vigente. Nesse sentido, muitas instituições e práticas, foram e são aprendidas e internalizadas e tornam-se quase naturais. Sendo assim, a escola como parte integrante desse processo, apresenta grandes dificuldades em quebrar com essa hegemonia de valores, de saberes, de forma de viver e pensar instituídos. Podemos observar que a escola muitas vezes reproduz fortemente todos esses elementos previamente definidos como padrão.

A Escola pesquisada desenvolve um Projeto de Convivência¹, e nessa atividade as três turmas trabalham num único agrupamento. Mais uma vez tivemos a oportunidade de observar que meninos e meninas, dentro de um projeto chamado “Convivência” estavam separados. O propósito do trabalho, segundo as docentes é manter relações mais horizontais e harmônicas.

Louro (1997) traz enorme contribuição para que possamos refletir sobre essa temática, quando afirma as como as formas de ocupação dos espaços sociais, incluindo a escola estão fortemente concebidos de forma natural por homens e mulher, meninos e meninas. Segundo a autora,

Tal “naturalidade” tão fortemente construída talvez nos impeça de notar que, no interior das atuais escolas, onde convivem meninos e meninas, rapazes e moças, eles e elas se movimentem, circulem e se agrupem de formas distintas. Registramos a tendência nos meninos de “invadir” os espaços das meninas, de interromper suas brincadeiras. E, usualmente, consideramos tudo isso de algum modo inscrito na “ordem das coisas”. Um longo aprendizado vai, afinal, “colocar cada qual em seu lugar”. Mas as divisões de raça, classe, etnia, sexualidade e gênero estão, sem dúvida, implicadas nessas construções e é somente na história dessas divisões que podemos encontrar uma explicação “lógica” que as rege. (LOURO, 1997, p. 60).

Democratizar o uso dos espaços sociais é somente uma parte pequena desse processo muito maior dessa dinâmica de vida que precisa ser amplamente discutida pela escola e sociedade. A escola e a sociedade como um todo precisam criar teias de relações horizontais, onde o respeito humano seja a tônica,

1 Segundo as professoras o Projeto Convivência tem como objetivo o trabalho a partir de atividades lúdicas e em grupo, trabalhar o resgate histórico das conquistas dos direitos humanos, com intuito entender ainda como o desrespeito aos Direitos Humanos ainda estão presentes no mundo. Esse trabalho acaba por sustentar conceitos que reafirmam os direitos de todos os cidadãos e cidadãs, objetivando a criação de relações mais harmônicas e horizontais na escola.

independente de raça, gênero, sexualidade, religião ou condição social, onde possamos garantir os direitos de todos os cidadãos e cidadãs, que as diversas legislações preconizam. A escola tem papel fundamental de abrir espaço para os debates, mesmo que preliminares e em processo como o projeto de Convivência dessa instituição.

Ramos (2005 p. 130) remete-nos a uma reflexão importante quanto à democratização dos espaços educativos, quando afirma que se queremos propor uma democracia autêntica, no mundo, no país, nas instituições e consequentemente nas famílias, devemos começar pelas práticas cotidianas. Sendo a escola um espaço privilegiado para construção do cidadão e cidadã, assim, devemos começar a democratizar as relações dentro das instituições para que essa possa ser inclusiva e que trabalhe respeitando a diversidade.

4 A LINGUAGEM DAS PROFESSORAS

Os profissionais que atuam nessa modalidade de ensino, muitas vezes estão preocupados em trabalhar com os educandos e educandas currículo oficial, aplicar as provas, em prepara-los para as avaliações externas, dar conta dos problemas relacionados com a indisciplina e acabam em não se ater em questões que estão da convivência humana, tolerância e respeito à diversidade. Em se tratando de ações que estão perpetuadas na prática docente, não é uma tarefa fácil, a quebra de certos paradigmas, no entanto, cotidianamente precisamos entrar num linha de enfrentamento e debates, para que possamos construir novos rumos de uma educação igualitária e não sexista, como afirma Louro (1997):

Nossa produção como homens e mulheres, através do processo de escolarização, passa fundamentalmente pelo disciplinamento de nossos corpos. Uma perspectiva que pretenda ser subversiva dos existentes não pode deixar de levar isso em conta. São perguntas e tarefas difíceis. Elas apotam, entretanto, para questões muito concretas e cotidianas. É frequentemente cobrar-se às perspectivas críticas em educação o fato de não apontarem soluções concretas. A dominação masculina na sociedade, na escola e no currículo é um fato muito concreto e cotidiano. Agir para contestá-lo não é nenhuma tarefa abstrata e distante. Pertence à própria esfera do cotidiano e pode ser enfrentada logo na segunda-feira de manhã, em nossas salas de aula. Mas pode ser iniciada mesmo

antes – no domingo à noite e na nossa própria casa. (LOURO, 1997, p. 192).

Os profissionais da escola foco dessa pesquisa possuem tempo de carreira e boa formação profissional, no entanto, não possuem qualquer tipo de formação em relação à questão de gênero na escola. Através de questionário e posteriormente por intermédio de entrevistas, tivemos condições de obter algumas percepções dessas profissionais quanto à temática. Uma das preocupações preliminares era saber os critérios utilizados para organização dos alunos dentro da sala de aula.

211

Quando analisado a disposição dos alunos no ambiente escolar notou-se que a Turma A esta organizada de modo a separar meninos e meninas, enquanto a Turma B organiza-se predominantemente na divisão de gênero, ainda que se nota pequenos grupos onde o masculino e o feminino se agrupem, já a Turma C, a divisão por gênero pouco é notada, vez que a organização visa atender as necessidades educacionais dos discentes.

Louro (1997) afirma que a escola delimita espaço. Ao fazer delimitação de espaço, reduz a possibilidade de criação, a liberdade de crescer e de aprender a conviver com as diferenças. Assim, segundo a autora os sentidos dos educadores precisam estar afiados para que sejamos capazes de ver, ouvir, sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicados na concepção, na organização e no fazer do cotidiano escolar.

Inqueridas as docentes sobre o modo de organização da sala de aula, foi possível vislumbrar que a divisão dos alunos por gênero aparece como algo natural para duas docentes, que favorecem e/ou corroboram com essa separação, enquanto para a outra docente, a divisão dos alunos em sala de aula ocorre a partir da aprendizagem de cada um, não importando o gênero do discente.

Os profissionais que atuam com os educandos e educandas dessa modalidade de ensino muitas vezes não percebem que essas diferenças começam de forma muito sutil pela forma que nos dirigimos aos alunos e alunas, na medida em que a linguagem não apenas expressa relações de poderes, lugares e acaba instituindo as diferenças, Louro (1995), afirma que:

A linguagem institui e demarca os lugares dos gêneros não apenas no ocultamento do feminino, e sim, também, pelas diferenciadas adjetivações que são atribuídas aos sujeitos, pelo uso (ou não) do diminutivo, pela escolha dos verbos, pelas associações e pelas analogias feitas em determinadas

qualidades, atributos, ou comportamentos e os gêneros. (LOURO, 1995, p. 67).

Segundo Auad (2015 p.44), ao considerar como meninas e meninos são separados ou misturados, podemos ter uma ideia do modo como às relações de gênero são consideradas na escola. Ao visitar as salas de aulas, foi possível notar nitidamente a separação entre meninos e meninas, expressa até mesmo pela forma em que as carteiras estão dispostas. As professoras acabam por reafirmar que a separação é “natural”, que estão ligadas as afinidades, sem pontuar qualquer outra questão que possa estar ligada a valores socialmente construídos em relação a essas escolhas dos educandos.

212

5 A LINGUAGEM DOS ALUNOS

Os alunos são frutos desse sistema que constrói modelos socialmente aceitos, e sem sombra de dúvidas são reproduzidos pela escola de forma sistemática e organizada. Como sujeitos em construção estão abertos ao novo e a possibilidade de experimentar novas possibilidades. Cabe à escola proporcionar momentos de interação, troca de experiência e saberes. Na Sala de Vídeo da Unidade foi organizado um encontro com representantes dessas turmas, sendo dois alunos e duas alunas de cada turma. Os mesmos chegaram e se organizaram no espaço da maneira tradicional. De forma quase unânime os alunos afirmaram que resolveram sentar daquela forma “automaticamente”, e que na sala de aula sempre respeitam as diretrizes dos docentes. Acreditam que os professores organizam as salas dessa forma para que não ajam tantas conversas entre eles.

Ninguém vive plenamente a democracia nem tampouco a ajuda crescer, primeiro, se é interdito no seu direito de falar, de ter voz, de fazer o seu discurso crítico; segundo se não se engaja, de uma ou de outra forma, na briga em defesa, que no fundo, é o direito de atuar. (FREIRE, 1997, p. 88).

Na sala da Turma A, as carteiras estão dispostas em duplas, na grande maioria de meninos com meninos e meninas com meninas, estabelecendo-se sempre o critério de que o aluno com maior facilidade senta-se com aquele que tem mais dificuldades, neste caso, os alunos mencionaram que a professora monta as duplas, mas o “bom”, é que aquele que tira nota boa, ajuda o colega com dificuldade; na Turma B as carteiras também estão dispostas em duplas, porém, com algumas mistas, os alunos se manifestaram positivamente, dizendo que as meninas são mais organizadas e que ajudam “mais” os meninos; na sala

da Turma C, a disposição está em fileiras de carteiras individuais, esta disposição também agrada os alunos, que acabam ficando mais próximos dos “amigos”.

Ao apresentar uma imagem que caracteriza menino versus meninas, os alunos foram instigados a analisar e buscar um novo símbolo para substituir o “verso”. Surgiram muitos comentários de que parecia homem contra mulher, rivalidade entre os dois, quando na verdade e pensando no presente e no futuro, é necessário à convivência harmoniosa e respeitosa entre meninos e meninas. Quanto à substituição do símbolo “verso” da ilustração eles sugeriram um “coração”, outro sugeriu o sinal de “adição” e outro o sinal de “igual”. Alguns alunos se manifestaram dizendo que muitas vezes quando estão conversando com uma menina, o colega faz piadas insinuando um namoro, e que acaba virando brincadeira entre os amigos, por este motivo evitam ficar tão próximos, quando questionados como ocorre no intervalo, respondem que brincam sim com as meninas, no entanto, a seleção e divisão natural acabam prevalecendo, pois estão sempre próximos daqueles com quem têm maior afinidade que compartilha dos mesmos anseios.

Em outro momento foi mostrado uma foto com meninos e meninas juntos que mostravam cartazes do tipo: “meninos e meninas brincam juntos de casinha”; “meninas também adoram jogar bola”; “homem chora”; “meninos também adoram dançar”; “amigos dizem “te amo”; e para finalizar, foi apresentada a frase “a pior violência é o preconceito” e estabelecer relações de igualdade depende de cada um de nós, através do respeito, amizade, confiança”. Solicitamos aos alunos e alunas ideias para mudar estas questões dentro da escola e prontamente sugeriram: cartazes de conscientização, mudanças na sala de aula e intervalo, sugerir para a professora a composição de duplas mistas etc.

Esses alunos e alunas são pré-adolescentes com vigor físico e intelectual, assim, se bem orientados podem caminhar com muita tranquilidade nesse processo da construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Durante o período de pesquisa tivemos o sabor de presenciar que esses educandos e educandas estão abertos ao processo de aprender com base na diversidade humana, e esses saberes a serem construídos poderão levar a uma sociedade mais justa. Uma aluna do 5ª ano reafirmou a necessidade da convivência pacífica e solidárias entre meninos e meninas na medida na vida terão que conviver. A construção desse modelo de escola centra-se no diálogo, segundo Gadotti (2000):

O debate atual da autonomia da escola enraíza-se no processo do diálogo dos primórdios da filosofia grega. No diálogo entre Sócrates e Menon acerca da questão da “se a virtude pode ser

ensinada”, numa praça de Atenas, o mestre Sócrates insiste que o escravo Menon deve procurar, nele mesmo, a resposta. Educar significa, então, capacitar, potencializar, para que o educando seja capaz de buscar respostas do que perguntam, significa formar autonomia. A Escola ideal para Sócrates deveria instituir-se toda ela em torno da autonomia. (GADOTTI, 2000, p. 09)

Nesse sentido, a escola não é um espaço separado da vida, é a própria vida, o que vai de encontro com a afirmação de Auad (2015 p.14) quando diz que *“educar homens e mulheres para uma sociedade democrática e igualitária, requer reflexão coletiva, dinâmica e permanente”*. No entanto, o que podemos apontar como dissabor é a forma tradicional dos educadores trabalharem com as questões das relações de gênero na escola, observa-se que muitas vezes essas construções estão ligadas a modelos socialmente construídos e que levam a segregação, a afirmação das diferenças, mesmo não sendo de forma “propositiva”, na medida algumas questões estão fortemente arraigadas na concepção desses docentes.

6 A LINGUAGEM DA COORDENAÇÃO

Uma das tarefas primordiais da Coordenação Pedagógica de uma Instituição de Ensino é dar corpo e alma ao Projeto Pedagógico da Escola, e fundamentalmente trabalhar com afinco no processo de formação dos educadores.

A formação contínua de educadores que atuam na escola básica será bem mais sucedida se a equipe escolar, liderada pelos diretores e coordenadores (pedagógicos, de áreas, cursos e períodos), encará-la, como valor e condição básicos para o desenvolvimento profissional dos em educação. A estrutura e a gestão democrática são elementos essenciais por enaltecem a participação e envolvimento dos professores e técnicos. (FUSARI, 2002, p. 22)

Na escola pesquisada a coordenadora que desenvolve prioritariamente trabalho com o ensino fundamental I, entende que, educadoras tem um olhar específico no que tange a educação de meninos e meninas. Segundo a coordenadora O modo de olhar das professoras é diverso. Algumas contemplam a convivência entre meninos e meninas, em diferentes momentos didáticos.

Outras não contemplam uma convivência mais próxima, preferindo reproduzir “um certo” distanciamento entre os meninos e as meninas, em momentos de atividades, contemplando a formação de grupos de meninos e de meninas, inclusive na orientação de brincadeiras com ou sem brinquedos, de forma dirigida ou espontânea. As Escolas com suas normas, controles e regimentos internos e externos, criam um ambiente estéril para a construção da autonomia dos educandos e educandas. Silva (1995) define com clareza o a organização da Educação brasileira:

Para começar, o pensamento educacional brasileiro é inflexivelmente machista e patriarcal. Paradoxalmente, a docência e o magistério de primeiro e segundo grau são atividades predominantemente femininas, mas o pensamento sobre a educação é hegemonicamente masculino. Basta percorrer o panteão das ilustres e veneradas figuras pedagógicas brasileiras: Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando Azevedo, Paulo Freire. É verdade que hoje esse panorama alterou bastante, com a entrada em cena de importantes pensadoras educacionais. (SILVA, 1995, p. 187).

Somando-se a essa ideia, Silva (1995) afirma que por mais que tenhamos um rol de intelectuais brasileiras com excelentes produções em várias áreas do conhecimento, ainda precisamos construir uma perspectiva educacional brasileira que leve em conta e incorpore com seriedade as implicações das contribuições feministas para teoria social e educacional.

Dentro dessa perspectiva, nossa maior preocupação era saber junto a Coordenação se a havia um critério estabelecido para organização geral das turmas e como as profissionais eram orientadas para trabalharem com relações mais heterogêneas em relação à questão de gênero. A Coordenação da Escola salienta que o agrupamento de alunos costuma ser sob os critérios das professoras. No caso de escolas da prefeitura, a orientação é para trabalhar com as duplas produtivas, isto é, escolha de alunos com nível de aprendizado heterogêneo (os mais avançados e os que precisam avançar no aprendizado). Lembrando que, as turmas são compostas pelo equilíbrio entre número de meninas e de meninos com diferentes níveis de aprendizado global, utilizando-se, para isso, os boletins dos estudantes.

Para a Coordenação da Instituição de Ensino, os meninos e meninas trazem modelos socialmente construídos em relação a questão de gênero, e muitas vezes a escola, corrobora essas ideologias. Louro (1997), auxilia-nos nessa reflexão quanto apresenta um rol de questionamentos:

Afinal, é “natural” que meninas e meninos se separem na escola para os trabalhos de grupos e para as filas? É preciso aceitar que “naturalmente” a escolha dos brinquedos seja diferenciada segundo o sexo? Como explicar, então, que muitas vezes eles e elas se “misturem” para brincar ou trabalhar? É de esperar que os desempenhos nas diferentes disciplinas revelem as diferenças de interesse e aptidão “características” de cada gênero? Sendo assim, teríamos que avaliar esses alunos e alunas através de critérios diferentes? Como professoras das séries iniciais, precisamos aceitar que os meninos são “naturalmente” mais agitados e curiosos que as meninas? E quando ocorre uma situação exposta à esperada, o seja, quando encontramos meninos que se dedicam as atividades mais tranquilas e meninas que preferem jogos mais agressivos, devemos nos preocupar? Pois isso é indicador que esses/as alunos/as estão apresentando “desvios” de comportamento? (LOURO, 1997, p. 63).

A coordenação da escola acredita que muitas vezes acontece a repetição do padrão de comportamento social. A escola atual ainda reafirma esses estereótipos. No entanto, ao trazer as questões de gênero para a formação do docente, já temos um avanço no sentido contemplar um novo olhar para as relações entre meninos e meninas e possibilidades de mudança.

Ramos (2009, p. 132) afirma que os princípios de uma escola, efetivamente democrática, capaz de dar voz a todos os envolvidos no processo educativo, independente do gênero é aquela que abre espaço para todos, que da a palavra a todos os seus membros e que oferece espaço para o acolhimento das diferenças, sendo que essas representam o enriquecimento pessoal e institucional.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fica evidente que os estereótipos sociais do que venha ser homem, mulher, menina e menino fazem parte do universo dos profissionais da escola onde se realizou as observações, assim, muitas vezes de forma involuntária elas acabam reforçando-o. Constatamos que os alunos e alunas, também, carregam esse modelo de organização em suas vidas e na escola passam a reproduzi-los. Observamos que muitas vezes o fazendo “automaticamente”. Acreditam que as questões que os une simplesmente esta ligada por afinidade e por compartilharem objetivos comuns. Notadamente quando as imagens das

turmas foram apresentadas e que também se surpreenderam com a divisão e segregação em sala de aula. Estamos trabalhando com profissionais já “formados” e alunos e alunas em processo de formação, porém, os professores e professoras por serem líderes naturais desse percurso, não nos parecem preocupados em relação a educar para as questões de gênero, mesmo demonstrando forte compromisso em relação à formação dos educandos e educandas, dentro dos princípios dos conhecimentos acumulados pela humanidade, que sem sombra de dúvida tem como alicerce no processo de construção desses conhecimentos na figura do homem.

As escolas precisam urgentemente aproveitar que esses alunos e alunas estão em processo de construção de conhecimentos, precisam aprender com outras culturas, de organização social, e nesse sentido o papel da escola colaborar para construção de uma sociedade mais humana e igualitária. Todavia, para que escola cumpra com esse papel, faz-se necessário investir de forma sistemática na formação dos profissionais (professores, coordenadores, gestores e demais membros das equipes de apoio) que atuam na educação básica, para que esses tenham os subsídios necessários para trabalhar com alunos e alunas sem qualquer tipo de discriminação de gênero. Gadotti (2000) afirma que é necessário a implantação de uma escola cidadã, onde os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade, capaz de assegurar o conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, sem preconceito, sem discriminação, discutindo sua autonomia e educando para que o aluno e aluna sejam capazes de encontrarem respostas do que perguntam.

A esse respeito temos a contribuição de Libâneo (1998) que afirma que a escola com a qual sonhamos deve assegurar a todos a formação que ajude o aluno a transformar-se em um sujeito pensante, capaz de utilizar seu potencial cognitivo na construção e reconstrução de conceitos, habilidades e valores mais humanos. Nessa vertente, Auad (2015), afirma com muita clareza que para que possamos educar homens e mulheres, para uma sociedade democrática e igualitária, requer reflexão coletiva, dinâmica e permanente, e que as formas em que estão organizadas as questões de gênero na escola é ainda uma forma de produzir desigualdades, conforme notamos nas relações estabelecidas na escola pesquisada.

Podemos afirmar que a construção de uma escola realmente democrática e que respeite a igualdade de gênero ainda não é uma realidade, ou seja, uma escola inclusiva é aquela que dá lugares para todas as vozes, que dá a palavra para todos os seus membros, meninos, meninas, brancos, negros, mulatos, índios, pobres, ricos, com qualquer orientação sexual. Uma escola que acolhe a diversidade humana, que acolhe a vida.

REFERÊNCIAS

AUD, Daniela. Educar Meninos e Meninas – Relações de Gênero na Escola. São Paulo, Contexto, 2015.

BEAUVOIR, Simone de. O Segundo Sexo – Fatos e Mitos. Clube de Autores – Editora Digital, 1970.

BRASIL, Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Livro de conteúdo. Versão 2009. – Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm acessado em 06/01/2016.

_____. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm Acesso em 14/01/2016.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, v. 10.5. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FREIRE, Paulo. Educação Como Prática de Liberdade. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1967.

_____. Professora Sim, Tia Não. Cartas a Quem Ousa Ensinar. São Paulo: Olho d Água, 1997.

FUSARI, Cherci Jose. Formação Continua de Educadores na Escola e em Outras Situações. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira. ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. CHRISTOV. Luiza Helena da Silva. (Org.) Edições Loyola, 2002.

GADOTTI, Moacir. Escola Cidadã. São Paulo: Cortez, 2000.

GORI, Renata Machado de Assis. Observação Participante: Aplicações na Pesquisa e no Contexto Escolar. Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia. Universidade Federal de Goiás. 2006.

LIBANEO, José Carlos. Adeus Professor, Adeus Professora – Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.

LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.). O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1995.

_____. Gênero, Sexualidade e Educação – Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

PARKER, Richard. *Corpos, prazeres e paixões. A Cultura sexual no Brasil contemporâneo*. Trad. Maria Therezinha Cavallari. São Paulo, Editora Best Seller, 1991.

RAMOS, Gabriela Alejandra. Gênero, Educação e Política: múltiplos olhares. In: BRADO, Tania Suely Antonelli Marcelino (Org.) *Ícone Editora*, 2009. SP.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Territórios Contestados – O Currículo e novos mapas políticos e culturais*. Porto Alegre. Vozes, 1995.

SOBRE OS AUTORES

Carlos Antônio Vieira

Possui graduação em História pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Moema (1986) graduação em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Carlos Pasquale (1990), Pós-Graduação Lato Sensu em Docência do Ensino Superior pela Universidade Bandeirantes de São Paulo - UNIBAN - 1999. Atualmente é gestor educacional - Prefeitura do Município de São Paulo.

Christopher Smith Bignardi Neves

Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Paranaguá (FAFIPAR, 2009). Com tripla Especialização sendo em: Gestão Escolar pelo Instituto Superior do Litoral do Paraná (ISULPAR, 2010); Questão Social pela Perspectiva Interdisciplinar pela Universidade Federal do Paraná (UFPR-Litoral, 2011), e, Coordenação Pedagógica ofertada pela Universidade Federal do Paraná (UFPR, 2014). Com experiência na área de Educação e Gestão Escolar, realizando pesquisas principalmente nas seguintes áreas: Educação, Diversidade Sexual e Movimento LGBT. Atualmente é Servidor público na Prefeitura Municipal de Paranaguá, exercendo a função de Coordenador Pedagógico, além de prestar consultoria por microempresa própria.



***PARTICIPAÇÃO DO PAI NA
EDUCAÇÃO DO/A FILHO/A
E DIVISÃO DE TAREFAS
DOMÉSTICAS***

*Neuraci Cordeiro Longuinho
Luíze Bueno de Araújo*

PARTICIPAÇÃO DO PAI NA EDUCAÇÃO DO/A FILHO/A E DIVISÃO DE TAREFAS DOMÉSTICAS

*Neuraci Cordeiro Longuinho
Luíze Bueno de Araújo*

222

1 INTRODUÇÃO

Nos tempos modernos o modelo de família sofre transformações, com a entrada da mulher no mercado de trabalho ela deixou de ser apenas a “dona de casa”, que cumpre com os afazeres domésticos e com a educação de seus filhos/as para se tornar um elemento fundamental como complemento da renda familiar (SKOLNICK, 2006).

Entretanto, em muitas famílias é necessário que a mulher trabalhe fora de casa, o que acarreta em sobrecarga e acúmulo de função, uma vez que além de trabalhar fora, ao retornar, cuida do seu lar e ainda monitora a educação de seus filhos/as (ARAÚJO; SCALON, 2005).

Mas será que esses papéis não deveriam ser igualmente divididos entre pai e a mãe? É necessário quebrar o modelo tradicional de família, e ambos dividirem os compromissos do lar, estar presente no acompanhamento e na educação dos/as filhos/as, na saúde e bem estar, nos momentos de lazer, como também nas responsabilidades das tarefas domésticas.

Muitos estudos (GOLDENBERG, 2000;ROCHA COUTINHO, 2003, 2004, 2007); relatam a transformação nas relações de gênero, em função da entrada maciça da mulher no mercado de trabalho e de suas consequências com casamentos mais tardios, diminuição no número de filhos/as, maior autonomia e independência e um aumento de conflitos gerados pela busca da igualdade de direitos.

O ingresso da mulher no mercado de trabalho alterou os tradicionais papéis desempenhados no casamento, já que em tempos passados o homem era provedor de sustento do lar e a mulher encarregada da organização da casa e da educação dos filhos/as, (AMATO et al., 2007).

Os pesquisadores Goldenberg (2000); Rocha-Coutinho (2003); Thistle (2006);

relatam que as mulheres voltam-se, mais e mais, para o trabalho fora de casa, não só porque ele possibilita atingir um padrão de vida melhor para a família como pelo fato de que o sucesso profissional pode ser encarado como uma forma de realização pessoal e social.

O estudioso Coontz (1997), mostra que 2/3 de todas as mulheres americanas casadas com filhos já participam efetivamente da força de trabalho, o dobro das taxas referentes aos anos 60. Já no Brasil, 38% de toda a mão-de-obra são femininas (dados do IBGE, censo de 2000).

Skolnick (2006) relata que o modelo de família vem sendo modificado já que o modelo do pai (provedor) e mãe (dona-de-casa), visto como “tradicional”, foi, historicamente, apenas uma primeira versão do que chamamos de família moderna.

Entretanto Russel e Radojevic (1992), afirmam que menos de dois por cento dos pais compartilham das tarefas de cuidar das crianças em condições de igualdade com as mães, e a proporção de homens “altamente envolvidos” neste tipo de tarefas não chega a 10%.

Uma reportagem publicada no Jornal Le Monde no ano de 2000 apresentou que 80% dos pais, apesar do discurso igualitário, na prática, não participam em quase nada no que diz respeito à educação e aos cuidados infantis e muito menos dos afazeres domésticos. Esses achados mostram que a distribuição de tarefas dentro de um lar ainda é bastante marcada pela divisão de gênero.

2 METODOLOGIA

Esse estudo é definido como uma pesquisa quantitativa, no qual 11 (onze) pais e 11 (onze) mães responderam a um questionário.

Essa pesquisa foi realizada em uma instituição municipal de Educação Infantil de São Paulo, por meio de um questionário aplicado aos pais dos alunos do berçário que tem faixa etária média de 2 (dois) anos de idade.

O instrumento utilizado foi um questionário (Anexo 1) elaborado com 8 questões, sendo que 4 eram questões fechadas de escolhas simples e 4 dissertativas de opinião pessoal, as quais avaliam a participação do pai no desempenho das tarefas e o seu envolvimento diário junto aos filhos/as.

Inicialmente foi comunicado a direção da escola as aplicações do questionário aos pais dos/as alunos/as mediante a autorização para a coleta dos dados. Aos pais foram solicitadas a sua colaboração em responder as questões individualmente juntamente com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo 2).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para esse estudo participaram 11 (onze) pais e 11 (onze) mães. A tabela a seguir (Tabela 1) apresenta o grau de envolvimento do pai nas tarefas do cotidiano dos/das filhos/as em relação aos cuidados de higiene e com a educação. Neste item pode-se constatar que em se tratando das tarefas de higiene houve uma maior participação do que nas tarefas de educação.

Tabela 1: Representação da participação do pai com as tarefas de higiene e educação.

Higiene	Quantidade
Só quando pede	4
Só quando lembro	4
Não sou eu que faço	0
Não respondeu à questão	1
Sempre	2
Educação	Quantidade
Só quando tem tarefa de casa	3
Só quando lembro	4
Não sou eu que faço	2
Não respondeu	2

Fonte: Autoras, 2016.

Foi perguntado ao pai para justificar o motivo da não realização das tarefas

de higiene e educação. Com relação à justificativa sobre quem realiza as tarefas, dois (2) pais responderam que somente a mãe realiza a tarefa. Outros dois (2) afirmaram que participam junto com a mãe. E sete (7) pais não responderam à questão.

De acordo com a reportagem do Jornal Le Monte do ano 2000, a pesquisa com mil pais constatou-se por mais que eles fossem envolvidos com as tarefas domésticas ainda sim essa responsabilidade continua marcada pela divisão sexual, levando a mulher assumir maior parte das tarefas.

A tabela a seguir (Tabela 2) apresenta os dados relacionados ao lazer, nessa questão foi perguntado se existe algum dia da semana ou final de semana dedicado ao lazer e por quantas horas.

Tabela 2: Representação aos dias dedicados ao lazer e frequência.

Existe algum dia dedicado ao lazer?	Quantidade
Sim	10
Não	1
Qual dia?	Quantidade
Durante a semana	4
Durante final de semana	7
Por quantas horas?	Quantidade
Menos de 2 horas	2
3 horas ou mais	3
Mais de 5 horas	6
Você brinca com seu/a filho/a?	Quantidade
Sim	10
Não	1

Quando?	Quantidade
Durante a semana	10
Durante o final de semana	1
Raramente	0

Fonte: Autoras, 2016.

Ao analisar esse item em relação ao lazer, dia e frequência, foi observado que a maioria dos pais está presente nos momentos de lazer dos/as filhos/as.

De acordo com o autor Demo (1992), essas mudanças estão acontecendo gradativamente, porém são mais evidentes na face da adolescência, após o filho ter conquistado maior autonomia diferentemente dos bebês que necessitam de maiores cuidados básicos.

A tabela a seguir (Tabela 3) representa em quais tarefas domésticas o pai participa com maior frequência.

Tabela 3: Representação da participação do pai com as tarefas domésticas de casa.

Você (pai) ajuda em quais tarefas em casa?	Sim	Não
Lavar a louça	8	3
Varrer a casa	3	8
Limpar o quintal	6	5
Lavar o banheiro	5	6
Fazer comida	7	4

Fonte: Autoras, 2016.

Das 5 tarefas investigadas, a maioria delas são compartilhadas pelo pai e pela mãe. Nesse caso, pode-se observar que o exercício das tarefas diárias da casa, higiene básica e o compromisso com a escola são tarefas as quais, na maioria das vezes, o pai e a mãe assumem de forma conjunta.

Ainda existe uma distância entre a teoria e a prática quando se tratando das divisões de tarefas domésticas, mesmo ocorrendo mudanças significativas sobre esses costumes arraigados na sociedade (AMATO et al., 2007). Observa-se que os pais estão se envolvendo com maior frequência em determinadas tarefas devido às necessidades da rotina do casal, por outro lado existe uma parcela de pais que assumem essas tarefas e responsabilidades de forma natural reconhecendo que é uma obrigação de ambos.

Na questão onde foi perguntado ao pai caso venha ficar desempregado, você assumiria as responsabilidades das tarefas domésticas? Todos os pais responderam de forma positiva afirmando a necessidade em participar ativamente com as tarefas domésticas na ausência da mãe. Alguns relataram que já viveram essa situação e que assumiram essa responsabilidade naturalmente. Foi repetida a mesma pergunta para a mãe, com intuito de analisar sua opinião com a resposta do pai, porém uma mãe contrariou a resposta do pai dizendo: *"Não. Dificilmente varre a casa"*.

Sobre o relato anterior em que a mãe contrariou a resposta do pai outros autores como Davis e Greenstrein (2004), mostram que existe uma falta de sintonia entre o que o companheiro faz e o que a esposa gostaria que fosse feito, como responsabilidades iguais entre ambos.

Atualmente o modelo de família vem se transformando, remontando o clássico padrão familiar da divisão de funções e tarefas familiares, no qual o homem possuía funções e tarefas familiares chamadas de extra-lar (sustento econômico) e a mulher com as atividades intra-lar (cuidado de educação dos/as filhos/as) (GAUVIN; HUARD, 1999; GREENSTEIN, 2000; STRIGHT; BALES, 2003). Essas mudanças estão relacionadas com a busca de autonomia da mulher, da sua conquista profissional, do aumento na renda familiar, em alguns casos assumindo o papel de chefe de família.

Esses dados demonstram mudanças nas funções e papéis na família contemporânea, porém não significa que esteja acontecendo com a mesma frequência e intensidade em todas as famílias (WAGNER, 2005). Essas mudanças nos levam a refletir sobre a necessidade de considerar os aspectos históricos que têm organizado as funções familiares ao longo do tempo, no momento de avaliar e intervir na otimização dos recursos que cada família apresenta para enfrentar suas crises. Não se pode pressupor um modelo ideal, igualitário e equilibrado. Entretanto, é fundamental conhecer o contexto de cada família, suas crenças, valores e atitudes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este estudo observa-se que as mudanças no comportamento das famílias estão acontecendo consideravelmente. Possivelmente essas modificações se devem aos movimentos feministas, novos modelos de família, diversidades de culturas, acesso às informações e conhecimentos e rotinas alternadas de horários de trabalho entre mãe e pai. Entretanto não podemos afirmar que essas atitudes comportamentais estejam acontecendo em todas as famílias com o mesmo índice de envolvimento, devido a exemplos culturais apresentados pelos pais em sua própria casa, e a forma como o mesmo manifesta seus valores e atitudes.

228

REFERÊNCIAS

AMATO, P. R. BOOTH, A. Johnson, D. R., & ROGERS, S. J. (2007). *Alone together – How marriage in America is changing*. Cambridge: Harvard University Press.

ARAÚJO, C., & SCALON, C. (2005).. *Gênero, família e trabalho no Brasil*. Rio de Janeiro: FGV,

BOLSONI-SILVA, Alessandra. T; PRETTE, Almir. Del. O QUE OS PAIS FALAM SOBRE SUAS HABILIDADES SOCIAIS E DE SEUS FILHOS?. *Argumento*, Jundiaí, nº7, abril, 2002, 67-82.

COONTZ, S. (1997). *The way we really are: coming to terms with America's changing families*. N.Y.: Basic Books.

DANTAS, Cristina. JABLONSKI, Bernardo. FÉRES-CARNEIRO, Terezinha. PATERNIDADE: CONSIDERAÇÕES SOBRE A RELAÇÃO PAIS-FILHOS APÓS A SEPARAÇÃO CONJUGAL. *Paidéia*, 2004, 14(29), 347-357.

DAVIS, S. N., & GREENSTEIN, T. N. (2004) Cross-Nacional variations in the division of household labor. *Journal of Marriage and the Family*, 66(4), 1260-1271.

DEMO, D. H. (1992) - "Parent-Child Relations: Assessing Recent Changes. *Journal of Marriage and the Family*, feb., 54, 1, 104-117.

GOLDENBERG, M. (2000). De Amélias a operárias: um ensaio sobre os conflitos femininos no mercado de trabalho e nas relações conjugais. Em M. P. Goldenberg (org.), *Os novos desejos*, p. 105-124. Rio de Janeiro: Record.

ROCHA-COUTINHO, M. L. (2003). Quando o executivo é uma “dama”: a mulher, a carreira e as relações familiares. Em T. Féres-Carneiro (org.) Família e casal: arranjos e demandas contemporâneas. Rio de Janeiro: ed. PUC-Rio/Loyola.

RUSSELL, G. e RADOJEVIC, M. (1992). The changing of role fathers? Current understandings and future directions for research and practice. *Infant Mental Health Journal*, 13, 296-311.

WAGNER, Adriana. PREDEBON, Juliana. MOSMANN, Clarisse. VERZA, Fabiana. Compartilhar Tarefas? Papéis e Funções de Pai e Mãe na Família Contemporânea. Porto Alegre, 2005, Vol. 21 n.2, 181-186.

SKOLNICK, A. (2006). The family and its future. *Family Focus*, dec., F3-F4.

SOBRES AS AUTORAS

Neuraci Cordeiro Longuinho

Especialista em Gênero e Diversidade na Escola (2016) pela Universidade Federal do Paraná. Especialização em Pós-Graduação em Direito Educacional (2015) na área da educação em nível Lato Sensu pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba (FALC). Especialização em Gestão Escolar (2013) na área da Educação em nível Lato Sensu pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba (FALC). Graduada em Pedagogia, Licenciatura Plena (2008) nas Áreas de Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental pela Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação – SP (USP). Atualmente sou professora de Educação Infantil na cidade de São Paulo.

Luize Bueno de Araújo

Mestre em Comportamento Motor pelo Programa de Pós Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Paraná (2013). Aperfeiçoamento em Reabilitação Física na Associação de Assistência à Criança Deficiente (AACD) (2014). Graduação em Fisioterapia pela Universidade Federal do Paraná (2010). Tutora à distância e orientadora no Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola (UFPR). Docente do Curso de Fisioterapia da Faculdade Jangada - Instituto Educacional Santa Catarina e fisioterapeuta Neurofuncional adulto e pediátrico da Físioform - Clínica de Fisioterapia e Reabilitação Ltda.



***PREPARANDO MULHERES
PARA A SOCIEDADE: A
EDUCAÇÃO DE MENINAS NO
CONTEXTO ESCOLAR***

*Ana Carolina Mandri
Luíze Bueno Araújo*

PREPARANDO MULHERES PARA A SOCIEDADE: A EDUCAÇÃO DE MENINAS NO CONTEXTO ESCOLAR

Ana Carolina Mandri
Luíze Bueno Araújo

232

1 INTRODUÇÃO

Este projeto de pesquisa parte da perspectiva de estudo da posição da mulher na sociedade, os ranços e avanços culturais que cavam marcas e delimitam lugares pré estabelecidos na sociedade para mulheres e homens, ditando padrões comportamentais e construindo significações estereotipadas de acordo com o sexo biológico. Sendo a escola, a primeira instituição que equaliza a transposição da criança, da família à sociedade (LOURO, 1997 p.91), esta é responsável pela condução de meninas e meninos ao seu espaço social pré determinado, ou, numa perspectiva pós estruturalista, pode exercer o papel fundante de escola libertadora, democrática e igualitária.

Nascer menina, na sociedade contemporânea brasileira, implica na ideia social e culturalmente construída de gostar de cor de rosa, brincar com bonecas, ser delicada, romântica, ter habilidades naturais para cuidar da casa, e de outras pessoas, ter certa vocação, um instinto natural para a maternidade. Sendo este o espaço que a mulher ocupará na sociedade em sua vida adulta (e ao longo do curso da história este espaço social feminino se encontra restrito), é bastante congruente que a educação que seja dada as mulheres gire em torno deste preparo, deste ensaio para a vida adulta. Neste sentido, é preciso que se ensine que a mulher possui atribuições diferentes dos homens, que mulher possui um lugar específico na sociedade e nos espaços sociais, enquanto ao homem cabem todos. Não é natural, conceber a mulher, desde seu nascimento com a possibilidade de ser uma grande estudiosa da matemática, uma engenheira renomada ou uma astronauta famosa (CARVALHO, 2015, p. 20). Determina-se profissões específicas para as mulheres. Espera-se, em primeira instância, que a mulher sonhe e guarde-se para um príncipe encantado, seu herói e salvador, sem o qual a vida não faz sentido, nem seria a mulher, completa. Casando-se, é necessário que se dedique ao cuidado de seu devotado esposo e dos filhos, que fatalmente, numa perspectiva machista deverão vir, a saber, que nesta ocasião, a mulher deverá abrir mão de toda sua vida profissional e demais sonhos, para ser mãe. Rosemary Preston abre seu capítulo no livro *Educar para a Igualdade*

– *Gênero e Educação Escolar*, relatando sua experiência pessoal, desenhando a vivência de tantas meninas que aos poucos vão descobrindo o peso da desigualdade de gênero:

Quando eu era pequena, aprender a me comportar como uma menina (no jeito de falar, pensar, me mover, me vestir) foi rápido e lógico: eu tinha um corpo feminino e as expectativas para o futuro eram de me tornar esposa e mãe. A educação formal propiciou-me habilidades técnicas, conhecimentos e os meios para desenvolvê-los, reparando-me para viver como um útil e confiável membro das comunidades socioeconômicas em que iria me inserir. Também me prepararam para desempenhar mais eficazmente minhas funções doméstico-reprodutivas, tanto na família quanto na sociedade e na economia (...) (PRESTON, 2004, p. 77).

Não raro, ouve-se expressões que se referem ao intitulado amor materno e a naturalização (como obrigatoriedade) da maternidade. Enfim, há um apelo insistente a reafirmar e incutir a ideia de que a função da mulher é procriar, ter filhos (as). Quando não! A mulher é muito mais do que isso. Ela é um ser autônomo, capaz de seguir sua vida e desenvolvê-la da maneira que melhor lhe convier. Seu futuro, suas expectativas, seus desejos, cabem somente a ela decidir (VIANNA et al, 1998, p. 96).

Não é possível que a sociedade continue corroborando com a desigualdade de gênero, desde a mais tenra idade, reforçando-se esta educação no espaço escolar de modo a acreditar apenas no homem como um grande profissional, aquele que pode e vai fazer a diferença na sociedade quando se acredita em escola como instrumento transformador da realidade em que se vive, em alunas e alunos como agentes autônomos de sua própria história. Por outro lado, não é possível silenciar estas diferenças, pois deste modo *corremos o risco de reforçar as desigualdades de gênero* (VIANNA et al, 1998, p. 101).

Ao atribuir um papel socialmente secundário as mulheres, atribui-se a elas, uma educação secundária. Conforme relata Marília Pinto de Carvalho (2003), a escola tende a oferecer aos meninos uma educação mais qualitativa. Em primeira instância, porque estes estão ao centro do universo escolar, em seguida porque acredita-se, intuitivamente neles como os agentes sociais futuros, enquanto a mulher está relegada ao papel de mãe dentro de sua casa. A ambivalência de gênero interfere, deste modo na qualidade do ensino e nos

resultados obtidos com meninas e meninos. Ainda, na obra “Meninas bem-comportadas, boas alunas; meninos inteligentes, disciplinados”, os autores descrevem com propriedade a hierarquização de gênero na escola, definindo:

A condução do processo educativo, como socialização da criança, desde a instituição familiar até a escola, está permeada de estereótipos de gênero, definindo, ou seja, autorizando ou interditando, determinados campos de conhecimento e de ação, como femininos ou masculinos (SILVA. et al. 1999, p. 15).

Se imbuídos nesta premissa social, atribui-se também na escola, lugares, ações e comportamentos pré definidos para as mulheres. Não se espera que estas tenham o mesmo comportamento dos meninos, exige-se que tenham cadernos melhores, mais caprichados. Não é permitido as meninas que ocupem seu tempo em correr, jogar bola, exercitar-se, como os meninos devem fazer. Diferente disso, espera-se que estas estejam sempre impecáveis, recolhidas ao que muitos acreditam ser, a inferioridade feminina (MORENO, 1999, p. 23).

Todavia, ao conceber a escola como uma instituição esclarecedora, emancipadora e transformadora, não é possível permitir a continuidade desta hierarquização de gênero. É necessário, desconstruir o pensamento solidificado e arraigado em nossa sociedade e conduzir as mulheres a sua emancipação, de modo que possam, assim como os homens, ocupar e dominar todos os espaços, sendo agente de sua própria transformação social. Conforme nos lembra Guacira Lopes Louro,

... não se trata, pois, de pensar em uma educação específica para as mulheres. Ao contrario disso, é preciso educar meninos e meninas para que entendam e lutem pelas conquistas femininas, para que percebam, que, embora a mulher tenha sido, ao longo de séculos, tolhida de sua participação social plena, ela possui seus direitos inerentes e capacidade iguais ao homem (no tangente as capacidades mentais, visto que as sociais tem sido ocultadas) (LOURO, 1997, p. 111).

Neste sentido, a necessidade de pensar e desconstruir o binarismo de gênero institucionalizado nas escolas, de modo que se possa comungar da pluralidade de gênero, com base na igualdade de oportunidades e na equidade, configurando a escola como eixo de transformação da realidade social, a partir de um trabalho pautado na ética, em que alunas e alunos sejam sujeitos de suas aprendizagens, de modo a potencializar a transformação social, máxima primeira da educação em nosso país, pois:

Se o gênero é socialmente construído por nós no cotidiano da família, da escola, da rua, na mídia, então parte-se do pressuposto de que essas convenções sociais podem ser transformadas, ou seja, discutidas, criticadas, questionadas, modificadas em busca da equidade social entre homens e mulheres, do ponto de vista do acesso a direitos sociais, civis e políticos (CARRARA, 2009, P.51).

A imbricação nesta luta política de transformação escolar requer fatalmente a concepção de escola como instituição esclarecedora, propondo, portanto a reorganização e reestruturação do currículo, de modo que este impulse educandos e educandas à reflexão, dando-lhes suportes para desconstruir significações binárias de gênero, inovando o currículo tradicional, conforme sugere César:

Contra isso, a teoria queer de currículo e outras teorizações também baseadas nas pesquisas pós-estruturalistas trazem à tona uma discussão sobre os limites desse modelo de construção de conhecimento, demonstrando que o sexo, corpo e o próprio gênero são construções culturais, determinadas pelos limites do pensamento ocidental moderno (CÉSAR, 2014, p. 26).

Este trabalho visa não apenas uma reflexão acerca do papel da escola na educação de meninas e meninos, mas, acima de tudo, gerar uma transformação no modo de conceber estas relações no interior da unidade educacional com a qual se trabalha, instigando professoras e professores para a reflexão de suas posturas cotidianas no que tange a questão do gênero, ao pensar, estudar e buscar propostas para aprimorar o trabalho, garantindo a meninas e meninos uma educação equitativa e igualitária, ou, conforme afirma Daniela Auad (2002-2003, p. 3), trabalhando pelo desenvolvimento da co-educação pautada na perspectiva de gênero e direitos humanos.

Pretende-se, num movimento inicial, investigar a educação que meninas e meninos têm recebido na escola, analisando, por conseguinte, se a escola confere a ambos uma educação igualitária, emancipadora, libertadora e desagregada do senso comum, ou se a escola dá continuidade e reforça a hierarquização de gênero e a distinção social entre homens e mulheres. A fim de investigar tal premissa, o trabalho dar-se-á em torno da questão: "A escola educa mulheres a partir de uma visão machista e sexista para serem mães e impõe a regulação de seus corpos?".

Em síntese, este trabalho tem como objetivos investigar a desigualdade

2 METODOLOGIA

Esse trabalho de pesquisa foi realizado numa escola de ensino fundamental I e II da prefeitura do município de São Paulo / SP, que foi convidada também, a partir de uma proposta de intervenção, a proceder aos estudos de gênero, a análise de situações, questionando, refletindo e, oportunamente, repensando o currículo oculto e as relações que estabelecidas na escola e por conseguinte, na sociedade. A proposta de análise teve como foco uma sala de primeiro ano do ensino fundamental I e uma sala do segundo ano do ensino fundamental I com trinta alunos cada e seu/sua respectivo/a professor e/ou professora.

A coleta de dados deu-se a partir da observação das relações entre as crianças e com os adultos na escola, e o modo como educandos/as e educadoras/es pensam, discutem (ou não) a temática de gênero e diversidade, analisando ainda, como educandas (os) e educadoras (es) se portam frente a determinadas situações que se constituem motes para discussões e acirramento da questão de gênero como contribuição para a uma formação ética e moral.

A pesquisa ocorreu numa escola ensino fundamental I e II da prefeitura do município de São Paulo / SP, sendo observados o momento de entrada das crianças do ensino fundamental I e o momento do recreio dos primeiros e segundos anos do ensino fundamental I. Observou-se ainda um dia de aula de uma turma do primeiro ano e um dia numa turma do segundo ano.

Utilizou-se, nesta pesquisa o método qualitativo, pois as observações se deram no campo da subjetividade, analisando-se as relações estabelecidas e partir delas, a concepção implícita acerca de gênero, bem como conceitos e objetivos agregados no currículo oculto da escola. Após a coleta de dados, os dados foram analisados à luz das bibliografias estudadas.

Roteiro estabelecido para observação empírica:

1. Observação e registro da atuação das crianças nos horários de entrada e intervalo. Observou-se o modo de organização das crianças,

as brincadeiras propostas e executadas pelas próprias educandas e educandos, a forma de agrupamento, os espaços que ocupam e a interação de meninos e meninas;

2. Observação e registro de um dia do cotidiano de uma turma do primeiro ano do ensino fundamental, na qual questão gênero é trabalhada e problematizada junto a meninas e meninos. Nesta ocasião, a observação foi voltada as situações cotidianas em que as relações de gênero estão expostas, como na fala ou postura do / da professor/a ou das crianças, no agrupamento.

3. Observação e registro de um dia do cotidiano de uma turma de segundo ano do ensino fundamental I na qual a professora não estabelece um trabalho intencional acerca da questão gênero. Foram observadas as mesmas questões dispostas no item acima.

4. Comparação da postura das crianças das turmas (a que o professor/a se propõe a trabalhar a questão do gênero, e a que não se trabalha), assim como da postura dos / das professores / professoras e suas contribuições na formação intrasubjetiva dos educandos.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A apresentação da coleta de dados e a discussão a ela subjacente dar-se-ão em torno da proposta acima descrita, segundo os quatro momentos de observação.

3.1 Observação dos momentos de entrada e intervalo das crianças.

A entrada das crianças é um momento coletivo, do qual participam todas as turmas do ensino fundamental I desta escola do período da tarde. São, portanto, quatro turmas de primeiro ano, três turmas de segundo ano, uma turma de terceiro ano e duas turmas de quarto ano. Os intervalos são distribuídos e divididos da seguinte forma: um intervalo para as turmas de primeiros e segundos anos e outro intervalo para o terceiro e os quartos anos. Cada turma conta com, aproximadamente, trinta crianças, entre meninas e meninos.

O primeiro olhar de uma visão generalizada sobre a cena que se dava no pátio da escola denunciou, já de início, a separação dos grupos de meninos e meninas. Enquanto os meninos ocupavam-se das brincadeiras de conotação

mais física, as meninas preferiam aguardar pacientemente o sinal formando fila. Das onze salas que se organizavam em filas, duas apenas eram filas mistas (uma única fila para a turma, composta por meninas e meninos). Nestas duas filas observou-se que as meninas, desde antes do sinal aguardavam pacientemente o horário de entrada, formando a fila antecipadamente. Enquanto isso, os meninos brincavam livremente. Ao soar o sinal, os meninos tomavam os lugares que desejavam nas filas (em geral eram os primeiros), ocultando os esforços empreendidos pelas meninas. Louro nos elucida esta prática afirmando que há uma tendência nos meninos de *“invadir” os espaços das meninas, de interromper suas brincadeiras*. E, usualmente, consideramos tudo isso de algum modo inscrito na *“ordem das coisas”* (LOURO, 2003, p.60). A observação tangente à fila remete a ideia de que não há uma preocupação genuína com a questão de gênero, ou tampouco se discute esta temática entre o grupo de professores / as, visto que cada profissional adota, como no caso da fila, à medida que melhor lhe convier.

Pensar na questão de gênero implica automaticamente em trabalhar o currículo oculto da escola na medida em que sejam discutidas e planejadas ações diretivas com intencionalidades. O currículo oculto carrega em si muitas intencionalidades (ou até mesmo a ausência delas) e faz perceber claramente, se determinados temas conferem importância ou simplesmente são omitidos das discussões pedagógicas intraescolares. Assim, o currículo delimita o pensar e o fazer política no âmbito educacional, que não se esgota em si mesmo, mas conforme elucidam Giroux e Simon, escoam paradoxos, antagonismos ou assertivas na sociedade:

Na verdade, é precisamente quando pedagogia e cultura popular se relacionam que surge a importante compreensão do significado de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico. A cultura popular e a pedagogia representam importantes terrenos de luta cultural que oferecem não apenas discursos subversivos, mas também relevantes elementos teóricos que possibilitam repensar a escolarização como uma viável e valiosa forma de política cultural (GIROUX, SIMON, 2001, p. 93).

Durante o intervalo, esta observação continuou bastante nítida. Os meninos ocupavam a maior parte do espaço físico, brincavam com atividades de envolvimento físico e corporal, brincadeiras estas que, em muitas situações tornavam-se brigas (físicas). Algumas meninas, por sua vez, ocupavam-se da leitura de pequenos livros, desenhos, brincavam com brinquedos trazidos de casa. Algumas carregavam consigo bonecas. Os meninos, que em sua maioria encontravam-se sem brinquedos, utilizavam-se de objetos alternativos, como

garrafas ou bolinhas de papel para brincar de futebol. Algumas meninas observavam atentas ao futebol dos meninos, mas não ousavam se apropriar da brincadeira.

A escola reitera a segregação e a hierarquização de gênero ao convencionar a utilização de espaços diferenciados entre meninas e meninos. É como endossar a ideia de que meninas devem ser recatas e circunscritas a seu espaço pré-determinado, ao mesmo tempo em que se reitera a concepção de que os meninos nasceram para explorar e dominar o mundo (CARRARA, 2009, p. 58). Os meninos são, naturalizadamente, mais inventivos que as meninas: criam seus brinquedos, ressignificam objetos e dominam espaços (VIANNA et al, 1998, p. 102). A escola ensina, deste modo, as relações androcêntricas, que são ao mesmo tempo vivenciadas e aprendidas e assimiladas por meninas e meninos.

3.2 Observação da rotina de uma turma do primeiro ano do ensino fundamental:

A primeira sala observada, um primeiro ano, com crianças entre seis e oito anos de idade, contava com 13 meninas e 17 meninos. Esta turma possui um professor do sexo masculino, que declara trabalhar com a questão de gênero e diversidade.

A primeira conduta do professor ao chegar à sala (com sua fila única e mista), foi sentar-se e ouvir os alunos e as alunas, que pareciam já compreender uma regra preestabelecida de ouvir os / as colegas. Sempre que alguém burlava esta regra, o professor realizava uma intervenção questionando sobre qual havia sido o combinado realizado anteriormente. Tanto meninas quanto meninos foram ouvidos, e embora, alguns meninos tencionassem ganhar a atenção da turma e do professor, aumentando o tom de voz, as meninas continuaram a ser ouvidas e não perderam seu espaço. A organização da turma foi feita de forma livre pelos alunos e pelas alunas que escolheram seus próprios lugares e, estando em duplas, escolheram também seus parceiros e parceiras. O professor observou, logo de início que havia muitas duplas de meninos e muitas duplas de meninas, afirmando que esta questão já havia sido trabalhada anteriormente. Pediu então para que os alunos e as alunas se reorganizassem, e deste modo as duplas se mesclaram. Estes foram os momentos mais marcantes deste dia, que enfatizaram que o trato do professor para com seus alunos e alunas acontecesse de forma horizontal, questionadora, e não impositiva. Esta postura dialoga com os ideais de Vianna e Ridenti, que descrevem:

É preciso que significados e valores masculinos e femininos, que definem as relações escolares, caminhem mútua e

reciprocamente a fim de que, no campo político, colaborem para a superação das desigualdades e subordinação de gênero (VIANNA, et al, 1998, p. 104).

Neste dia, a turma teve aula com o professor de arte, que desceu com as crianças para o intervalo, organizando para isso, duas filas: uma de meninas e outra de meninos. Uma vez mais, fica evidente, a ausência de um direcionamento, de tomada de decisões coletivas, e do estudo acerca da temática gênero e diversidade. Se numa turma, alunas e alunos são preparadas / os para compreender que homens e mulheres (e, portanto, meninos e meninas) podem e devem ocupar o mesmo lugar na sociedade, como não ocuparão na escola os mesmos lugares? Como serão segregados em alguns momentos e noutros não?

Ao voltar do intervalo, novamente com o professor da turma, os alunos faziam muitas reclamações de colegas acerca das brincadeiras realizadas, visto que alguns alunos voltaram do intervalo machucados. Também uma ocorrência de duas meninas que reclamavam ao professor que foram surpreendidas por agentes de apoio lhes dizendo que seus shorts estavam curtos demais, e que não deveriam voltar vestidas dessa forma a escola. Assim que chegaram à porta da sala, começaram a contar:

Professor! As tias lá debaixo falaram que nosso short tá curto demais...
(Aluna A)

E que não é mais pra vir pra escola assim! (Aluna B)

E vocês acham que está? (Professor)

As meninas demonstraram estar bastante constrangidas com a situação e timidamente responderam:

Não sei! (Aluna B)

Acho que está! (Aluna A)

O professor mostrou-se bastante irritado com a atitude das agentes, e disse às meninas:

Olha, vocês estão lindas assim! Vocês podem usar a roupa que vocês quiserem, nos lugares que vocês quiserem, e todo mundo tem que respeitar vocês, independente da roupa que estejam usando! Estão lindas!

A fala do professor fez-se emancipadora nos ouvidos das meninas, que sentiram-se apoiadas, respeitadas. Conforme afirma Carrara:

Na escola aprende-se a ouvir, a calar e a proferir. Aprende-se também quem pode falar, onde pode falar, e sobre o que pode falar. Todos os sentidos são treinados para que se reconheça o que é considerado bom e decente e se rejeite o que é tido como indecente. A linguagem tem papel fundamental nestas construções (CARRARA, 2009, p. 99).

241

Se, por um lado, os olhos atentos das agentes de apoio identificaram e criticaram os shorts das meninas, por outro, deixaram de notar algumas cenas (inclusive de agressões físicas) que ocorriam. Este retrato traz consigo o indicativo do quão forte e pulsante é a ideia de que as mulheres devem ser recatadas e submissas, não podem ousar. Elas devem manter um padrão pré formulado, aprendendo desde cedo que devem esconder seus corpos para que não sejam vítimas de violência e para que sejam respeitadas. Outras queixas seguiram e fizeram conhecer a turma que alguns meninos, durante o intervalo, haviam passado a mão em partes íntimas das meninas. Ora, a escola, sendo produto da sociedade, faz com que os indivíduos reproduzam valores e concepções construídos social e culturalmente. Nossa sociedade, ao longo dos anos, enxergou a mulher como propriedade do homem, incapaz de gerir questões acerca de sua vida e de seu próprio corpo. Esta premissa implica na ideia de que a mulher necessita ter um homem ao seu lado, que significa proteção, segurança, respeito, dignidade e direcionamento de vida. Logo, é possível compreender que estes meninos estão reproduzindo ações consideradas legítimas pela sociedade (SIGNORELLI, 2014, p. 56). Todavia, ao concebermos a escola como instituição esclarecedora, nos cabe apontar a obrigação que lhe é inerente de desconstruir este estereótipo acerca do feminino, empoderando meninas e mulheres, dos seus direitos, seus corpos e suas vidas. A resposta do professor a esta reclamação, foi dada por uma outra aluna, que disse "*Não é professor, que cada um é dono do seu corpo, e ninguém pode fazer o que a gente não quiser?*". Esta resposta dada pela aluna, soou como o resultado de um trabalho desenvolvido pelo professor ao longo do ano, muitas conversas e intervenções realizadas. Sendo esta fala oriunda de uma aluna do primeiro ano do ensino fundamental, entendemos que um trabalho árduo fora previamente realizado, de modo que a criança pudesse assimilar e acomodar este conhecimento, desconstruindo estereótipos impostos pela sociedade.

A postura do professor reflete a concepção de Auad, que não quer a conformação de crianças e tampouco a reprodução de estereótipos na educação de meninas e meninos:

Alunas e alunos não são vítimas passivas. Elas e eles resistem, contestam e podem apropriar-se diferentemente do corpo de conhecimentos, com os quais entram em contato na escola formal e informalmente. Nesse sentido, a escola é produtora de diferenças, distinções e desigualdades. A escola que a sociedade moderna ocidental herdou separa adultos de crianças, ricos de pobres e meninos de meninas. Herdamos, e agora, de muitas maneiras mantemos, uma importante instância de fabricação de meninos e meninas, homens e mulheres. O trabalho de conformação que tem início na família encontra eco e reforço na escola, a qual ensina maneiras próprias de se movimentar, de se comportar, de se expressar e, até mesmo, maneiras de 'preferir' (AUAD, 2014. p. 32).

É justamente contra esses pressupostos e paradigmas que o professor regente desta turma demonstra lutar. Ele quer romper com seus alunos e com suas alunas o modelo consolidado do patriarcalismo, buscando um sistema educacional libertador, que ofereça igualdade de oportunidades para meninas e meninos, independente da identidade de gênero.

O professor regente desta sala mostrou ainda cuidado especial no trato com as crianças, ao passo que sempre fazia menção a meninas e meninos, relativamente. Assim, em todos os momentos que precisou chamar atenção da turma para si, dirigiu-se as crianças, dizendo: *"Meninas! Meninos!"*, *"Queridas, queridos!"*, demonstrando sempre o cuidado em não privilegiar ou hierarquizar os gêneros desde a infância (MORENO, 1999, p. 37).

Neste dia de observação o professor recebeu um bilhete referente a um dia de suspensão de aulas para fins de reunião pedagógica. O bilhete iniciava-se com o direcionamento: "Senhores pais ou responsáveis". Antes de entregá-los aos alunos e as alunas, o professor pediu para que uma criança realizasse a leitura do bilhete em voz alta, de modo que todos e todas tomassem conhecimento do conteúdo. Ao finalizar a leitura, o professor comentou o bilhete, perguntando aos alunos e alunas a quem seria direcionado o bilhete. Parte da turma respondeu que o bilhete se dirigia as mães e outra parte afirmou que o bilhete estaria voltado as famílias. O professor endossou a ideia de que o bilhete estaria voltado às famílias, não só às mães, não só aos pais, mas para a família das crianças. Observou-se ainda, que o professor, durante todo o tempo, teve a preocupação de referir-se deste modo aos responsáveis pelas crianças. Não notou-se nenhuma fala que institucionalizasse a mãe como as responsáveis pelas crianças. Houve falas como: *"Vou conservar com sua família"* ou *"É preciso explicar para as famílias"*. Assim, também, quando realizou a explicação da tarefa

de casa, o professor mencionou que as crianças deveriam pedir auxílio para uma pessoa adulta da família, sem novamente, explicitar mãe ou pai. O professor, nestas suas ações, deixa implícita suas concepções, e declara, veladamente que não é da mãe a responsabilidade pelas crianças, e que esta deve ser uma obrigação compartilhada. Deste modo, o professor também não está inculcando nas meninas a ideia de ser mãe, ao mesmo tempo em que tem o cuidado de não reforçar a obrigatoriedade imposta socialmente, de que a mulher, sendo boa mãe, largue todos os seus afazeres, inclusive sua vida profissional para cuidar dos filhos e filhas. Ao contrário, este professor faz questão de mencionar a todo momento a palavra família, fazendo subentender que a reponsabilidade pelas crianças não é apenas da mulher (mãe), mas da família, que nem sempre configura-se da forma tradicionalmente nuclear. Vianna e Ridenti dialogam nesta perspectiva elucidando a importância da educação escolar sob um viés ético e emancipador:

A análise da escola como um espaço de práticas e de relações de gênero que podem produzir estereótipos e preconceitos, mas também resistências, novos valores e atitudes, talvez nos ajude a estabelecer um distanciamento crítico que permita enxergar para além das visões dominantes sobre as relações entre homens e mulheres e sobre os significados masculinos e femininos presentes em nossa sociedade. A escola não só cria em seu interior pre – conceitos de gênero como também prepara as garotas/mulheres para posições mais competitivas no mercado de trabalho, bem como estimula garotos/homens para assumirem funções de provedores de cuidado (VIANNA, et al, 1998, p. 103).

Os diálogos, as formas de proceder, as palavras utilizadas e as reflexões propostas pelo professor à sua turma de primeiro ano, demonstram sua concepção acerca da importância do desenvolvimento de um trabalho com a questão de gênero, e deixa implícita sua sede e luta por uma sociedade verdadeiramente democrática.

3.3 Observação da rotina de uma sala de segundo ano do ensino fundamental:

A turma do segundo ano, observada de forma específica, conta com 16 meninas e 19 meninos. Esta turma possui uma professora do gênero feminino, que afirma não desenvolver um trabalho específico com a questão de gênero e diversidade entre alunas e alunos.

Esta turma organizava-se em filas de meninas e meninos. As crianças tinham lugares predeterminados na sala, e estes eram fixos a saber que não havia agrupamentos: as crianças estavam sentadas de forma individual, e, apesar disso, era possível observar a predominância de meninas em determinados pontos da sala e meninos noutros. Nos primeiros momentos da aula observou-se que a professora realiza a contagem das crianças, discriminando-as por gênero, estabelecendo a hierarquização de gênero, segundo as afirmações de Carrara:

Nas escolas é possível perceber a existência de espaços e territórios delimitados para ocupação masculina e feminina. Esses territórios são construídos utilizando-se diferentes artifícios originados nos conceitos preestabelecidos de masculino e feminino e de reações de poder. O acesso ao território masculino é negado ao feminino e, constitui-se em uma relação de poder entre meninos e meninas em que o masculino tem o domínio sobre o feminino. A menina que ousa transgredir tal relação de poder estabelecida é punida. Muitas vezes essas meninas são pejorativamente apelidadas de “corrimão”, “maçaneta”, entre outras (CARRARA, 2009, p. 105).

Ao longo do período, a professora ameaça reagrupar as crianças devido a conversa que é constante e intermitente. Vê-se que não houve preocupação acerca do trabalho com a questão gênero, assim como a ideia repetida algumas vezes pela professora de que as meninas “falam demais e fazem muita fofoca”, estereotipando características femininas. É bastante notório que sempre que precisa de um auxílio, a professora os pede aos meninos. Ao terminar as atividades propostas, as meninas são sempre incumbidas de auxiliar os / as colegas que ainda não concluíram suas tarefas, ao passo que os meninos podem escolher outras atividades, inclusive andar pela sala, conversar, ou em algumas situações, correr e entrar em embate físico com outros meninos. A ação da professora, que dá a incumbência somente às meninas de ensinar a colegas o que já aprenderam, redesenha nas meninas a antiga função de cuidadoras, de pessoas da família, ou de outros (as), corroborando na perpetuação da divisão sexual do trabalho (AUAD, 2014, p.41). Impõe a elas, a delicadeza, a paciência, a dedicação e a atenção, a quase obrigação de abrir mão de outras atividades que faria por si e para si, para se dedicar aos outros. Os meninos podem utilizar o tempo que lhes sobra da forma que melhor lhes convier. A esta observação, consideram Vianna e Ridenti:

O esquema binário, que coloca masculino e feminino como oposição, estende-se para as definições do que é ser homem e mulher, professor e professora em nossa sociedade.

Essa dicotomia cristaliza concepções do que devem ser as atribuições masculinas e femininas e dificulta a percepção de outras maneiras de estabelecermos as relações sociais. O cuidado, por exemplo, é visto como uma característica do gênero feminino – para alguns um sentimento natural, para outros fruto da socialização das mulheres. Muitas atividades profissionais, por exemplo, que se relacionam ao cuidado são consideradas femininas (enfermagem, cuidar de crianças pequenas, educação infantil, etc) (VIANNA, et al, 1998, p. 99).

Esta discussão também conversa com a ideia de que as meninas conferem muito mais esforço e empenho para atingir seus objetivos, já que os olhares da sociedade, e inclusive da família, lhes outorgam obrigações das quais os meninos estão isentos. Não são poucas as meninas que, no contra turno de suas aulas, cuidam de crianças menores (seus irmãos, irmãs, primos, primas, sobrinhas e sobrinhos), enquanto os / as adultos /as da família trabalham. Muitas das meninas são responsabilizadas pelas tarefas domésticas (VIANNA et al, 1998, p. 98) (CARVALHO, 2004, p. 185). Esta equação social gera dois polos ambivalentes (feminino / masculino, homem / mulher), e automaticamente sobrepõe o homem a mulher, conferindo ao homem tantos privilégios que não fazem parte do cotidiano feminino.

Há que se observar que, nesta sala, o trato com as crianças, gira sempre em torno do sexo masculino, de modo que a professora, sempre que chama para si a atenção da turma utiliza expressões no masculino, hierarquizando o gênero, e explicando, implicitamente as crianças, que os homens dominam o mundo, enquanto as mulheres estão a margem da sociedade (MORENO, 1999, p. 36). Define-se também a posição da mulher na sociedade, sempre a sombra do homem, sendo esta, dependente do gênero masculino. Novamente, surge a ideia do casamento, da dependência da mulher, da sua estereotipia e característica institucionalizada de servidão, como preconiza o ideário do matrimônio.

Durante este dia, a professora levou as crianças para brincar no parque. Fato é que meninas e meninos dividiam o mesmo espaço e possuíam as mesmas opções de brincadeiras. Todavia, isto não foi suficiente para que meninas e meninos socializassem tempos e espaços e compartilhassem brincadeiras. O que se observou, em contraposição a esta ideia, é que meninas e meninos agruparam-se de forma a dissociar-se pelo sexo biológico. Os espaços (muito embora o parque contemplasse um espaço pequeno), em que estavam as meninas, não se encontravam meninos e vice e versa. Assim, era como se houvesse uma dissociação e um acordo silencioso, como um preconceito velado, que distancia e provoca um abismo que desagrega meninas e meninos. As percepções de Auad

em uma pesquisa realizada por ela em uma unidade educacional coadunam com estas premissas, denominando este tipo de aprendizagem como “aprendizagem de separação” (AUAD, 2014, p. 41). Em reflexão a estas desigualdades, a autora ainda escreve:

(...) Embora as escolas brasileiras sejam mistas e isso seja uma das premissas da existência da co-educação, a mistura dos sexos não enseja “naturalmente” práticas e políticas públicas co-educativas. A comprovação dessa ideia pode tanto ser parte da análise das desigualdades de gênero nas práticas escolares quanto pode motivar práticas, ações e diretrizes de políticas públicas promotoras da transformação da realidade escolar. Nesse caso, transformar a realidade escolar seria criar um contexto igualitário para meninas e meninos (AUAD, 2014, p. 42).

A professora, ao longo de suas falas, declarou seu posicionamento no que tange ao cuidado e responsabilidade com filhos e filhas, delegando-a durante todo o tempo à mãe, utilizando-se de falas como: “Vou escrever um bilhete para sua mãe.” Ou “Vou conversar com sua mãe”. Houve ainda, um momento, em que a professora, referindo-se a um aluno que já havia lhe dado muito trabalho de indisciplina, disse: *“Eu vou chamar sua mãe aqui. Ou melhor, vai ser seu pai, não sua mãe”*. Além de endossar a concepção de que cabe a mulher o cuidado dos filhos e filhas, a professora, nesta mesma fala, retirou a autoridade da mãe da criança, pois mencionou o pai como uma autoridade superior a mãe. É como se afirmasse que a mãe não é capaz de resolver situações difíceis, como se precisasse de uma medida mais enérgica, que a mãe não seria capaz de aplicar, replicando a concepção da mulher de um ser naturalmente doce, meigo, e que deve estar sempre à sombra de um homem para proteger-lhe e realizar as funções, das quais, esta não seria capaz. A aceção da professora evidencia a sua desatenção as diferentes estruturas familiares cada vez mais evidentes em nossa sociedade contemporânea (LOURO, 2003, p. 78), além de impor a estereotipia de gênero somado ao androcentrismo, bases que permearam todo o seu discurso.

Nesta oportunidade pude vivenciar ainda a leitura compartilhada da história “Cinderela”. As figuras do livro utilizado pela professora enalteciam evidentemente o padrão de beleza europeu, a partir do corpo magro, branco, cabelos lisos, pouco ou quase nada recorrentes na escola, em detrimento à valorização da diversidade. Além disso, o conteúdo da história trabalhada pela professora junto a seus alunos e alunas desenha na cabeça das crianças a imagem de uma mulher ideal, a qual submete-se a situações adversas, mantendo-se submissa e subjugada (SIGNORELLI, 2014, p. 54) na espera de seu

príncipe encantado, que virá salvá-la de todo o mal, tirando-a da condição de sofrimento, oferecendo-lhe uma vida afortunada e feliz. Ora, bem sabemos esta não é a realidade da qual as crianças participam em seu cotidiano. Diariamente, meninas e meninos vêm suas mães, que são, em sua maioria, mães de família, batalhar para levar à família as condições necessárias para a sobrevivência. Pouco ou quase nada há na realidade das crianças, mulheres que se deixem esperar pelo príncipe encantado, que será o provedor de tudo e uma condição *sine qua non* para a felicidade.

Nesta sala, pode-se perceber que a predominância das atenções está sempre voltada aos meninos. As ações da professora indicam uma normatividade ao mencionar o movimento dos meninos pela sala, a intitulada fofoca das meninas, o caderno das meninas como modelo de organização e capricho. Há um endosso silencioso acerca da segregação entre meninos e meninas, ao mesmo tempo em que se ratifica comportamentos e características naturalizados como femininos e masculinos (LOURO, 1997, p. 61). Estamos, pois, diante do binarismo heterossexual imposto pela sociedade. Ao nascer com o sexo feminino, o indivíduo está predestinado a ter determinados gostos, características, atitudes e aceitar a submissão ao masculino (corroborando com a hierarquização dos sexos). São raras as oportunidades em que meninos e meninas podem fugir a regra da estereotipia, como meninas que preferam os jogos corporais às brincadeiras mais amenas (AUAD, 2014, p.40). Também não se considera a diversidade sexual. As filas separadas de meninos e meninas, os banheiros masculino e feminino, as brincadeiras separadas e disputas entre meninos e meninas, além de uma rivalidade (hierarquização), denotam uma oposição (socialmente desejada) entre meninos e meninas, homens e mulheres.

Fica evidente que se trabalha com a possibilidade de ser homem e mulher heterossexual apenas, além do pré determinismo binário para a configuração e educação do masculino versus feminino. De forma específica, a aprendizagem do ser menina a partir das situações descritas refere-se à manutenção dos ideais tradicionais, que objetivam a preservação do espaço doméstico para a mulher e o domínio soberano do homem.

3.4 Comparação das posturas dos/as educandos/as e dos/as educadores/as:

As observações realizadas evidenciam a importância do trabalho pedagógico voltado à questão de gênero, assim como aponta como necessário e fundamental o olhar de educadoras e educadores às situações do cotidiano escolar, que podem tanto reforçar a hierarquização de gênero e o binarismo heterossexual, como alçar uma atitude política transformadora, capaz de empoderar mulheres e desconstruir estereótipos e pré determinismos sociais.

Assim, um trabalho com a sexualidade ou a educação sexual pode ser pensado em primeiro lugar como uma disposição política por parte de professoras e professores, pois esta implica, segundo Deborah Britzman (1999), em uma capacidade para a liberdade. Nesta perspectiva, Britzman afirma que a sexualidade deveria ser tomada como prática de liberdade na medida em que, realizada a crítica ao modelo heteronormativo e gênero e sexualidade, os próprios limites do pensamento são elididos (CÉSAR, 2014, p. 26).

As crianças aprendem desde cedo que mulheres devem ocupar lugares específicos na sociedade. Que ser uma mulher digna implica em não estar vestida com esta ou aquela roupa implica em não estar nas ruas, bares, ou quaisquer outros lugares públicos em determinados horários, sobretudo, se desacompanhadas, ao passo que aos homens, tudo é permitido. Justificam sob estas bases, a violência contra a mulher e o domínio sob seu corpo. As mulheres dignas são as estereotipadas “mulheres para casar”, que são mais virtuosas e superiormente melhores que as demais. Quando a escola não responde a estas concepções sociais, que as crianças da mais tenra idade carregam consigo (como nos casos observados, crianças de cinco ou seis anos, que já sofrem críticas pela roupa que estão usando), estes parâmetros consolidam-se de tal forma nos educandos e nas educandas que tornam-se verdades absolutas. Todavia, ao tomar conhecimento de outras possibilidades, procede-se ao fazer crítico e questionador, que não propaga, simplesmente, os modelos pré estabelecidos, mas procura um exercício de reflexão acerca de si e da realidade que o / a cerca, conforme afirma Tortato:

A escola busca separar meninos e meninas, ou quando a separação parte dos alunos, a escola não vê razão em intervir. De forma geral, a escola construiu um modelo de aluna e um modelo de aluno e empenha esforços para fazer com que os meninos e meninas se encaixem no formato imaginado. Isso pode ser percebido nas expectativas, o que se espera e o que se aceita de meninos ou de meninas, e em outras práticas. No entanto, isso não pretende ser um panorama desolador, visto que o processo de pensar e repensar a escola é contínuo (TORTATO, 2015, p. 108).

Nota-se uma diferença bastante nítida no comportamento dos/as alunos/as do primeiro ano (em que o professor trabalha a questão de gênero) e os/as alunos/as do segundo ano (em que a professora não trabalha esta questão). Importante notar que os alunos e as alunas do segundo ano, haviam sido, no ano

anterior, composto a turma do professor observado (que trabalha a questão de gênero). Vê-se, portanto, que o trabalhado realizado por este professor não tem continuidade e, embora seja necessário e louvável, morre em si mesmo, pois não encontra participação coletiva e tampouco se reconhece na escola a relevância da questão. Louro destaca que na escola

Os sentidos precisam estar afiados para que sejamos capazes de ver, ouvir, sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicadas na concepção, a organização e no fazer do cotidiano escolar. O olhar precisa esquadrihar as paredes, percorrer os corredores e salas, deter-se nas pessoas, nos seus gestos, suas roupas; é preciso perceber os sons, as falas, as sinetas e os silêncios; é necessário sentir os cheiros especiais; as cadências e os ritmos marcando os movimentos de adultos e crianças. Atentas/os aos pequenos indícios, veremos que até mesmo o tempo e o espaço da escola não são distribuídos nem usados – portanto, não são concebidos – do mesmo modo por todas as pessoas (LOURO, 1997, p. 59).

Os alunos do primeiro ano já sabem que meninos e meninas não devem ocupar lugares diferenciados na sociedade. Embora, em determinadas situações as crianças procurem se agrupar por gênero, o professor logo faz com que meninas e meninos se atentem a esta situação e desconstruam seus próprios paradigmas. Enquanto isso, para os alunos do segundo ano, o silêncio da professora, reforça a ideia de homens e mulheres ou meninos e meninas devem ocupar posições socialmente distintas. O que já está naturalizado nos educandos e nas educandas, consolida-se por não haver (na escola) um contraponto, uma crítica, uma reflexão. Moreno, acerca do papel da escola, compreende que:

Não intervir equivale a apoiar o modelo existente. Se acreditamos que deixando que meninas e meninos façam “o que querem” estamos deixando-os em liberdade, equivocamos, porque tenderão a reproduzir os esquemas e modelos de seu meio, ou seja, estarão a mercê do ambiente. (MORENO, 1999, p. 74).

As crianças da primeira turma observada compreendem a responsabilidade dos filhos e filhas como sendo da família, enquanto, as crianças da segunda turma estão aprendendo que a mãe é a responsável, que a mulher não deve medir esforços para cuidar de seus filhos. Silenciosamente, culpabiliza-se a mulher que não abre mão de sua vida profissional e outros afazeres para empenhar-se no cuidado e educação de seus filhos. Deste modo, ensina-se

meninas e meninos que o papel social da mulher é este, o de mãe, cuidadora e educadora. A professora parece não se atentar a estas questões, não dar importância a elas. Ela age de forma intuitiva, da forma socialmente naturalizada. Este contexto deixa transparecer uma necessidade iminente acerca da formação continuada de professores e professoras, um estudo do currículo e a socialização dos projetos desenvolvidos individualmente. Este é um possível caminho para que a professora (esta e tantas outras que partilham destas práticas) perceba que as crianças precisam menos de histórias de “Cinderelas” e mais de histórias de empoderamento, de lutas, de valorização da mulher. Acerca da luta pela construção de um novo currículo, Moreira explicita:

Para que essa luta, tão defendida no interior do multiculturalismo crítico, de fato participe de um esforço mais amplo de transformação social, impõe-se um projeto coletivo que aglutine os interesses dos diferentes grupos oprimidos. Ou seja, à valorização da diferença precisa juntar-se a promoção do diálogo em prol de propósitos comuns (MOREIRA, 2001, p. 91).

O papel da pessoa adulta, e mais precisamente da educadora ou do educador é decisivo na desconstrução de imagens e predeterminismos sociais. Enquanto numa turma as crianças apresentam o comportamento socialmente definido, na outra observa-se menções de questionamento, críticas e empoderamento. Provocar, questionar, instigar, transformar... eis os paradigmas atuais da educação brasileira.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da realização deste trabalho foi possível observar que a escola trabalhada não possui um projeto voltado a questão de gênero e tampouco estende um olhar investigativo e reflexivo acerca da temática. Os trabalhos desenvolvidos são individuais e solitários e estes esforços empreendidos são tolhidos pelo despreparo de alguns funcionários em atuação, o que gera incongruência na atividade educativa da escola e na formação de crianças e jovens.

Estabelecer como práticas educacionais lugares, brincadeiras e comportamentos específicos para meninas significa fortalecer a concepção de que meninos e meninas, homens e mulheres desempenham papéis diferenciados na sociedade. Defender, implicitamente, na escola esta diferenciação, implica em confirmar a condição de subordinação da mulher, que historicamente esteve a

margem da sociedade, tida como posse do homem (outorgada ou não), criada e educada para estabelecer matrimônio e gerar filhos. Aliás, esta condição trazia à honra à mulher, que para mantê-la deveria sofrer toda a sorte de abusos, privações, violência, reclusão ou humilhação. Neste sentido, a dominação masculina tornava-se proeminente, indiscutível, e transformou, sobremaneira, nossa sociedade numa sociedade patriarcal e andrógena. Essa enculturação é de tal modo fixa em homens e mulheres, que faz com que estas concepções vigorem em nossos dias atuais, mesmo quando observa-se um número crescente de mulheres chefiando famílias, divorciando-se, alçando posições cada vez mais altas no mercado de trabalho, em institutos acadêmicos, na política (inclusive na presidência da república) e em outros tantos setores sociais. A mulher tem sido, a partir de lutas cotidianas, contra a hierarquização de gênero, a violência, o descrédito, dona de sua própria história.

Colaborar com o preconceito e a violência de gênero é trabalhar em prol de uma sociedade retrógrada, onde mulheres devem aceitar sua condição de submissão, resignando-se a condição única e fatídica de esposa e mãe. Esta sociedade que faz distinção de gênero sobrevive apenas quando consegue fazer com que crianças e adolescentes acreditem que isto é o correto, de modo que estejam perfeitamente confortáveis diante desta situação. Outrossim, a formação crítica na escola, deve fazer com que meninos e meninas percebam a desigualdade existente na sociedade e a violência de gênero que se aplica a mulheres, homossexuais e todas as outras condições que fujam da estereotípia pré-estabelecida, compelindo meninas e meninos a lutar e a empreender ações em prol da igualdade de condições.

O primeiro caminho a ser trilhado nesta perspectiva é a construção de uma escola justa e democrática, que se ampare na premissa de uma educação de qualidade para todos e todas, estabelecendo oportunidades igualitárias, ao passo que ser menino não represente, na escola, uma vantagem sobre o gênero feminino, assim como ser branco não signifique uma superioridade frente aos negros, do mesmo modo que ser heterossexual não tenha prevalência sobre a homossexualidade.

Desenvolver um trabalho de empoderamento de meninas e mulheres significa conferir espaço a elas, educar meninos para que aceitem que meninas, assim como eles, podem usar a roupa que quiserem, e devem ser respeitadas, independente disso. É lutar pela participação das meninas nos campeonatos esportivos, nas competições de futebol e não permitir que meninos e meninas sejam divididos por gênero em quaisquer atividades ou competições, como se fossem rivais, pois isso apenas ressalta a hierarquização de gênero existente. É acreditar no potencial do indivíduo, não do gênero, preparando equitativamente

meninas e meninos para as posições sociais que melhor lhes convier, retirando das meninas a imposição ao casamento e à maternidade, como um destino previamente traçado.

Numa concepção pós estruturalistas, faz-se fundamental eliminar discursos estereotipados sobre o comportamento das meninas e o comportamento de meninos, endossando a ideia de que meninas são assim, meninos daquele outro jeito (CARRARA, 2009, p. 49). Cada indivíduo é único, e não é o sexo biológico que determina as características e o comportamento de cada um. Fundamental é subsidiar alunas e alunos para que entendam que não há obrigação de se moldar de um modo ou de outro devido ao fato de ter nascido menina ou ter nascido menino. Cada um deve desempenhar o papel social que desejar em detrimento a qualquer forma estereotipada estabelecida previamente.

À escola cabe o papel de resistência às normas vigentes, de embate e enfrentamento cotidiano, ensinando meninas e meninos, a partir de uma postura ética, a importância das lutas sociais e políticas na conquista dos direitos, da igualdade e da democracia.

REFERÊNCIAS

AUAD, Daniela. Educação para a democracia e co-educação: Apontamentos a partir da categoria gênero. *REVISTA USP*, São Paulo, n.56, p. 136-143, dezembro/fevereiro 2002-2003

_____. Igualdade de gênero e co-educação: reflexões necessárias para a construção da democracia. In SIERRA, Jamil Cabral, SIGNORELLI, Marcos Cláudio (orgs). *Diversidade e educação. Intersecções entre corpo, gênero e sexualidade, raça e etnia. Matinhos: UFPR Litoral, 2014.*

CARRARA, Sérgio. Educação, diferença, diversidade e desigualdade. In MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Gênero e diversidade na escola – Formação de professoras / es em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico- raciais. Brasília, 2009.*

CARVALHO, Marília Gomes de. A dicotomia masculino X feminino na construção do gênero e suas implicações sociais. In COLOVAN, Nádya Terezinha, OLIVEIRA, Daniel Canavese de. (org). *Educação e diversidade. A questão de gênero e suas múltiplas expressões. Rio de Janeiro: Autografia, 2015.*

CARVALHO, Marília Pinto. Sucesso e fracasso escolar. Uma questão de gênero. *Educação e Pesquisa* 2003; 29(1):185-193.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. Escolarização da sexualidade : Apontamentos para uma reflexão. In SIERRA, Jamil C; SIGNORELLI, Marcos C (org). *Diversidade e Educação. Matinhos: UFPR Litoral, 2014.*

GIROUX, Heny A, SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: A vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In MOREIRA, Antônio Flávio, SILVA, Tomaz Tadeu da. *Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 2001.*

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, diversidade e educação. Petrópolis: Vozes, 1997.*

_____. *O corpo educado. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.*

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Multiculturalismo, currículo e formação de professores. In MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (org). *Currículo: Políticas e práticas. Campinas: Papyrus, 2001.*

MORENO, Montserrat. *Como se ensina a ser menina: O sexismo na escola. Campinas: Editora da Universidade Estadual da Campinas, 1999*

PRESTON, Rosemary. *Histórias e Questões de Gênero, Educação e Cidadania. In Prefeitura*

do Município de São Paulo. Educar para a Igualdade. Coordenadoria Especial da Mulher: São Paulo, 2004.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. Estudos Feministas. Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 515 – 540, dez. 2001.

SIGNORELLI, Marcos Claudio. Violência de gênero: Um desafio para a educação. In SIERRA, Jamil C; SIGNORELLI, Marcos C (org). Diversidade e Educação. Matinhos: UFPR Litoral, 2014.

SILVA, C. D. et al. Meninas bem-comportadas, boas alunas, meninos inteligentes, mas indisciplinados. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 107, p. 207-225, jul. 1999.

TORTATO, Cíntia de Souza Batista. Pensar a escola como um lugar para todos: A inclusão do gênero. COLOVAN, Nádía Terezinha, OLIVEIRA, Daniel Canavese de. (org). Educação e diversidade. A questão de gênero e suas múltiplas expressões. Rio de Janeiro: Autografia, 2015.

VIANNA, Cláudia, RIDENTI, Sandra. Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas. In: Relações de gênero e escola: das diferenças.

SOBRE AS AUTORAS

Ana Carolina Mandri

Formada em Estudos Sociais – História e Pedagogia pela Universidade Nove de Julho, especialista em Ética, Valores e Saúde pela Universidade de São Paulo e concluinte do curso Gênero, Diversidade e Educação pela Universidade Federal do Paraná. Atualmente professora de Ensino Fundamental I e Educação Infantil na prefeitura do município de São Paulo.

Luize Bueno de Araújo

Mestre em Comportamento Motor pelo Programa de Pós Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Paraná (2013). Aperfeiçoamento em Reabilitação Física na Associação de Assistência à Criança Deficiente (AACD) (2014). Graduação em Fisioterapia pela Universidade Federal do Paraná (2010). Tutora à distância e orientadora no Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola (UFPR). Docente do Curso de Fisioterapia da Faculdade Jangada - Instituto Educacional Santa Catarina e fisioterapeuta Neurofuncional adulto e pediátrico da Fisiiform - Clínica de Fisioterapia e Reabilitação Ltda.



***A REPRESENTAÇÃO DOS
PROFISSIONAIS DA SAÚDE
NOS LIVROS DIDÁTICOS DE
CIÊNCIAS***

*Patricia Nascimento Marques
Clynton Lourenço Correa*

A REPRESENTAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA SAÚDE NOS LIVROS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS

*Patricia Nascimento Marques
Clynton Lourenço Correa*

258

1 INTRODUÇÃO

O livro didático é um material amplamente utilizado na educação formal por docentes e discentes, sendo sua distribuição gratuita garantida no Brasil pelo Ministério da Educação (MEC) através do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD). Esse é o material mais imediato utilizado por professores visando despertar o interesse discente (SANTOS, 2012). Inicialmente visto como obra de referência, o livro didático teve mudanças em sua utilização a partir de 1960. Com o aumento do público escolar e a precarização do trabalho docente, o livro deixou de ser um recurso exclusivamente didático pedagógico e passou a ser utilizado como fonte de consulta, formação e ação docente (BEZERRA, 2006 apud SILVA, 2012).

Impulsionado pelo PNLD, “o livro didático é responsável por 60% de todo o faturamento da indústria livresca no Brasil” (SILVA, 2012, p.810). Portanto, garantir o livro no catálogo do PNLD, tem um valor de mercado significativo para a indústria.

Os livros didáticos, enquanto proposta curricular, “expressam a materialização de conflitos entre grupos para hegemonizar suas posições” (MACEDO, 2004, p.106). As posições hegemônicas podem ser destacadas nos modos de exposição dos conteúdos em detrimento de outras posições/culturas. Nesse sentido, o livro didático “pode ser um veículo de expansão de estereótipos não percebidos pelo professor” (SILVA, 1999, p.23). O uso de estereótipos sustenta a autoridade colonial uma vez que demarca a separação de diferentes culturas naturalizando as relações de poder. A estratégia de estereotipar o Outro faz com que a diferença seja vista como anômala, fragilizando e desarticulando uma organização política do grupo estigmatizado que tende a rejeitar a própria cultura e naturalizar a opressão (MACEDO, 2007).

O Brasil, embora apresente grande miscigenação na constituição do seu povo, apresenta uma identidade referência: “homem branco heterossexual, de classe média urbana e cristão” (LOURO, 1998 apud LOURO, 2000, p.68).

Essa identidade caracteriza a norma e, por ser previsível, torna-se invisível nas representações e ilustrações das mídias e materiais didáticos. Torna-se marcada e visível a identidade que foge da norma e desvia do padrão hegemônico. Apenas recentemente passou a se questionar a identidade 'normal', com a influência dos movimentos feministas e de teorização homossexual (LOURO, 2000), além dos movimentos negros.

As fotografias e ilustrações utilizadas nos livros didáticos são persuasivas, simbólicas e trazem consigo concepções de gênero e etnia (Pires, 2004 apud RIBEIRO, 2010). Segundo Ribeiro (2010), quando há a representação de uma infração à convenção social, ilustra-se, majoritariamente, com personagens de raça não-branca. Sobre o contexto ao qual a figura negra é representada, Lima (1999) afirma que as crianças negras encontram imagens pouco dignas para se reconhecer enquanto a criança não negra possui um maior número de opções de representação para elaborar sua identidade.

O estudo de Macedo (2004) mostrou como os gêneros são representados nos currículos de ciências, reforçando a divisão sexual do trabalho. Nesse caso, no que foi determinado setor da saúde, apareceram mais homens que mulheres nas representações. Segundo Martins e Hoffmann (2007), essa diferença veicula a divisão sexual do trabalho, pois a atribuição dos postos de trabalho ocorre a partir das capacidades estabelecidas convencionalmente aos homens e às mulheres. Quanto à naturalização dessa diferença de ocupação do mercado de trabalho, Graciano (1975 apud MARTINS e HOFFMANN, 2007, p.12) afirma que "a distribuição de tarefas entre os sexos é, em muitos sistemas culturais, entendida como uma espécie de extensão das diferenças anatômicas (ou procriativas) entre os sexos".

Pensar o discurso da Biologia como aparato político de classificar corpos em homens e mulheres – dentre outras classificações biologicistas – o estudo das concepções por trás dos conteúdos e imagens veiculadas nos livros didáticos se justifica pela influência que gera sob as identidades discentes. O estudo desses interesses, somado a "deslegitimação da ciência como corpo de conhecimentos privilegiado" (MACEDO, 2004, p.126) pode contribuir para a superação de desigualdades e reversão de práticas de colonialismo que estão na base da divulgação estereotipada das minorias.

A presente pesquisa visa identificar as representações dos profissionais da área da saúde nos livros didáticos de quinto e oitavo ano distribuídos às escolas pelo PNLD de 2016 e 2014, respectivamente. Pretende-se, especificamente, atentar para os gêneros e etnias representados e associar a função desenvolvida pelos personagens às ideias de divisão sexual do trabalho.

2 METODOLOGIA

O presente estudo configura-se como uma pesquisa qualitativa. Segundo Lüdke e André (1996), nesse tipo de abordagem, dados predominantemente descritivos são analisados a partir de um processo frequentemente indutivo.

Os objetos de análise dessa pesquisa são ilustrações e representações dos profissionais da área da saúde coletados de 16 exemplares de livros didáticos, das 33 coleções aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), sendo oito exemplares de quinto ano (PNLD 2016) e oito de oitavo ano (PNLD 2014). Os materiais foram disponibilizados pelo MEC através do PNLD e foram acessados pela pesquisadora em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental de São Paulo. Ao adotar a aprovação do PNLD como ponto de partida da escolha do material, considera-se que este foi previamente avaliado por uma equipe de especialistas da Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) e que está em circulação nas escolas – no caso do PNLD 2016 – ou que já foram adotados pelas escolas – no caso do PNLD 2014.

A escolha por livros de quinto e oitavo ano justifica-se pela temática abordada: fisiologia humana. Sendo, portanto, esperado maior número de representações de profissionais da área da saúde nessa temática em relação aos outros temas da disciplina de Ciências.

Após a identificação nos livros didáticos de todas as representações de profissionais da área da saúde, esse material foi analisado de acordo com o roteiro abaixo.

Roteiro de análise das representações dos profissionais da área da saúde nos livros didáticos

- Quantos profissionais da saúde são representados por livro?
- Quantos são representados com o gênero masculino?
- Quantos são representados com o gênero feminino?
- Quantos são negros?
- Quantos são brancos?
- Há outras representações de etnia?
- Há diferenças no exercício da função em relação ao gênero do profissional - análise com base nos estudos sobre a divisão sexual do trabalho (HIRATA e KERGOAT, 2007)?

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram coletadas 80 representações de profissionais da saúde nos 16 livros didáticos analisados. Dessas imagens, 62 foram retiradas das coleções de oitavo ano e 18 de quinto ano. Tanto os livros de quinto quanto de oitavo ano apresentaram fotografias como forma majoritária de representação dos profissionais da saúde. Os livros de quinto ano apresentaram maior número relativo de desenhos e ilustrações como forma de representação comparado aos livros de oitavo ano.

A representatividade de gênero e étnica em ambas as coleções estão expressas nos gráficos abaixo:

Figura 1 - Os gêneros e as etnias dos profissionais da saúde representados nos livros didáticos de quinto ano.

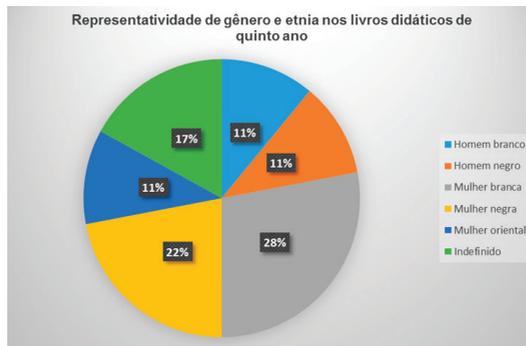
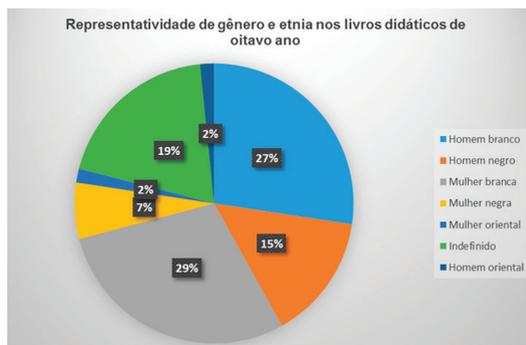


Figura 2 - Os gêneros e as etnias dos profissionais da saúde representados nos livros didáticos de oitavo ano.



A representação da 'mulher branca' foi predominante no material analisado. Nos livros de oitavo ano, a segunda representação mais frequente dos profissionais da saúde foi o homem branco. Já os livros de quinto ano apresentaram a mulher negra como a segunda representação mais frequente.

O gênero feminino foi mais frequente nas coleções de quinto ano. Já nos livros destinados ao oitavo ano, somando as representações de homens negros e brancos obtivemos um número maior do que somando as mulheres negras e brancas, ou seja, houve maior representatividade do gênero masculino nas coleções de oitavo ano. Essa diferença ocorre pela baixa representatividade da mulher negra, uma vez que a mulher branca foi massivamente representada nas ilustrações analisadas.

A categoria 'indefinido' pertence às representações cujo foco era a ação desenvolvida pelo profissional, o que impossibilitou a identificação do gênero e da etnia da pessoa envolvida na ação. Esses casos estavam presentes, predominantemente, em imagens de partos e campanhas de vacinação, cujas imagens mostravam apenas as mãos do profissional. A fotografia focada na ação do profissional é mais frequente nos livros de oitavo ano.

Os dados referentes à divisão étnica e sexual do trabalho estão expressos nos gráficos a seguir:

Figura 3 - Distribuição étnica e sexual nas principais funções exercidas pelos profissionais da área da saúde nos livros didáticos de quinto ano.

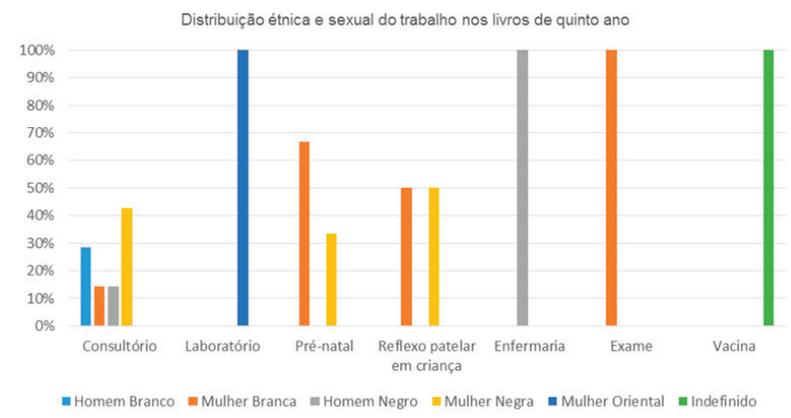
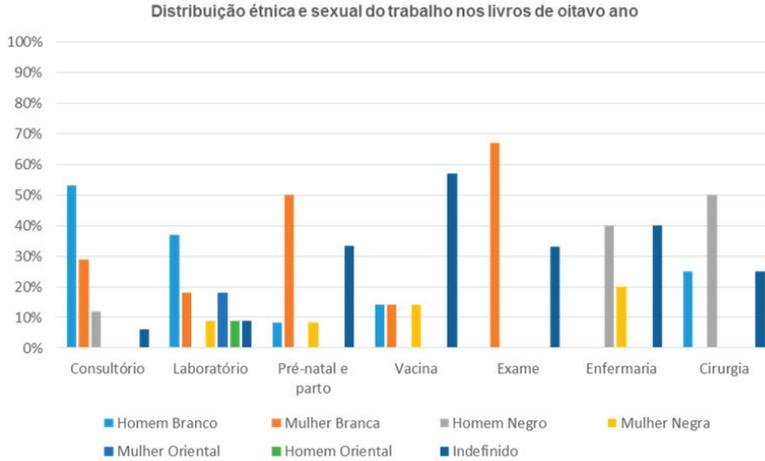


Figura 4 - Distribuição étnica e sexual nas principais funções exercidas pelos profissionais da área da saúde nos livros didáticos de quinto ano.



Nos livros de quinto ano, identificamos apenas uma imagem com uma mulher oriental como protagonista atuando em um laboratório. Já nos livros de oitavo ano, 10 imagens foram coletadas nesse cenário, sendo que, em 40% delas, o protagonista era um homem branco. Nos livros de oitavo ano, a mulher e o homem branco são representados em quase todas as atuações analisadas, diferente do que ocorre com a representatividade da mulher e do homem negro, que estão presentes em maioria apenas na área de enfermagem e de cirurgia¹.

A imagem da mulher branca prevaleceu em associação aos exames ginecológicos (pré-natal, ultrassonografia, entre outros) nos livros de quinto e oitavo ano. Nos livros de oitavo ano, o estereótipo é representado nas ações ligadas à coleta de exame (eletrocardiograma, ressonância magnética, eletroencefalograma).

Nos livros de oitavo ano, a mulher negra prevalece nas fotos de equipe (de resgate, de laboratório, na enfermaria) e não aparece atuando individualmente (como nos consultórios). Já nos livros de quinto ano, a imagem da mulher negra foi mais frequentemente observada em consultórios realizando atendimento às crianças.

Nos livros de quinto ano, as imagens de profissionais da saúde aparecem

¹ A ilustração apresenta três homens negros realizando a primeira cirurgia nigeriana de transplante de rim em criança, em Lagos, Nigéria, 2009.

com mais frequência associadas ao contexto de consultas médicas, enquanto nos livros de oitavo ano aparecem em procedimentos de coleta de exames. Ambas reforçando a importância do autocuidado e da prevenção de doenças. A abordagem dos livros de oitavo ano é mais técnica comparada aos livros de quinto ano, pois relata, detalhadamente, o desenvolvimento de doenças, tratamento e prevenção das mesmas, destacando as tecnologias envolvidas nesses procedimentos.

Os livros didáticos presentes no catálogo do PNLD são previamente avaliados por uma equipe que é orientada através de fichas de avaliação das obras. Dentre as diversas orientações das fichas, há a preocupação em avaliar as ilustrações das obras de modo a garantir que elas não veiculem violência, preconceito (de condição socioeconômica, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade ou de linguagem), incentivo ao uso de drogas lícitas e ilícitas ou violação de direitos. Apesar desse explícito critério de avaliação das obras, podemos notar a naturalização das desigualdades de gênero, a baixa representação de negros em posições de maior prestígio social e a ausência de indígenas atuando na área da saúde nas ilustrações analisadas.

Em alguns materiais, foi possível observar ilustrações nas quais os homens executam o trabalho doméstico – seja sozinho ou com uma mulher. Esse modo de ilustrar os afazeres domésticos pode ser reflexo de uma adequação para garantir a aprovação das obras no catálogo do PNLD, isentando o material de um julgamento quanto à divisão sexual do trabalho doméstico. Apesar de apresentar novos arranjos no exercício do trabalho doméstico, os materiais analisados reforçam divisões sexuais das atuações no mercado de trabalho para profissionais da área da saúde, como vimos, por exemplo, nos livros de oitavo ano cuja maior representatividade de profissionais atuando em laboratório foi ilustrada com homens brancos – o que relaciona o raciocínio lógico à uma característica masculina, assim como a mulher negra, nos livros de quinto ano, que aparece majoritariamente associada ao cuidado com crianças – naturalizando a relação do lado maternal e cuidador às mulheres negras. De ama de leite à baba e empregada doméstica, numa sociedade pós-abolicionista, ainda impera a lógica escravista na vida social das mulheres negras.

Assim, como ocorre nas propagandas de televisão, nas ilustrações analisadas nota-se que “as mulheres são colocadas em posições profissionais semelhantes às dos homens, mas esses ‘novos’ lugares sociais não questionam o binômio emoção/razão” (BELELI, 2007, p.198).

Como na pesquisa de Macedo (2004), que analisou o protagonismo masculino nos materiais didáticos de ciências, na presente pesquisa notamos,

nos livros de oitavo ano, que mais homens foram representados nas profissões da área da saúde. Apesar da maior representatividade de homens, ao categorizar os gêneros junto às etnias, nota-se maior frequência das imagens de mulheres brancas em relação aos homens brancos ou homens negros em ambas as coleções didáticas.

Entre o gênero feminino, observaram-se variações quanto à atuação. A mulher branca foi vista majoritariamente, em ambas as coleções didáticas analisadas, relacionada aos exames ginecológicos. Já a mulher negra teve sua maior representatividade nos livros de quinto ano em consultórios, prestando atendimento às crianças. Apesar da diferença no cenário, percebe-se que as imagens das mulheres estão relacionadas ao cuidado e ao afeto (de crianças e gestantes/fetos). Desse modo, as coleções contribuem para a veiculação da imagem da mulher dócil e cuidadora que, segundo Pires (2004 apud Ribeiro, 2010), representa práticas sociais exigidas como comportamentos adequados e esperados em meninas além de produzir a impressão de que existe uma única forma de ser mulher na sociedade.

A reprodução do homem branco atuando em laboratório como imagem hegemônica nas representações analisadas nesse cenário está de acordo com Louro (1998 apud LOURO, 2000) que assume essa imagem como identidade referência no Brasil. O homem branco atuando no laboratório é uma imagem amplamente divulgada, não só nos livros analisados, mas nas propagandas de televisão (BELELI, 2007). Essa imagem não é questionável, pois trata-se de uma identidade apagada, invisível da norma por não ser reconhecida como problemática (LOURO, 1998).

As ilustrações presentes em materiais didáticos apresentam, entre outras funções, a de colaborar para a elaboração da identidade do estudante (LIMA, 1999). Desse modo, a baixa representatividade de mulheres e homens negros realizando exames, atuando em laboratórios e consultórios em relação às representações de brancos nas coleções de oitavo ano pode levar os estudantes negros a não reconhecerem essas possibilidades de atuação no mercado de trabalho, identificando essa prática como uma ação naturalmente designada às pessoas de pele branca. Sendo assim, pode-se naturalizar o discurso racista dentro do grupo minoritário (RIBEIRO, 2010).

A categoria de enfermagem foi majoritariamente representada, nos livros de quinto e oitavo ano, por pessoas negras, colaborando para uma maior possibilidade de reconhecimento e identificação da criança negra com os profissionais dessa atuação. Cabe ressaltar que, entre os profissionais da área da saúde, o maior prestígio social encontra-se naqueles que atuam na área

clínica, ou seja, a enfermagem é vista como o apoio técnico e coadjuvante do cenário hospitalar. Esse baixo prestígio social associado aos enfermeiros e a sua representação por pessoas negras nos livros didáticos deve ser objeto de estudo de professores e alunos para uma leitura crítica da representação e desconstrução dessas marcas sociais.

Dada a importância e o caráter de verdade que é conferido ao livro didático, esse pode ser um veículo de expansão de estereótipos não percebidos pelo professor (SILVA, 1999). Compreendendo o currículo e o livro didático como dispositivos culturais e pedagógicos “que buscam endereçar os sujeitos a que se destinam, utilizando uma estrutura que localiza o leitor num lugar social e ideológico” (ELLSWORTH, 1997 apud MACEDO, 2007, p. 46), percebe-se que há intencionalidade nas abordagens adotadas nos materiais didáticos, assim como nas representações imagéticas.

Ao trabalhar o conteúdo da saúde fazendo uso do material didático como ferramenta de apoio, o docente deve rever os seus conceitos e preconceitos capacitando-se para perceber as visões estereotipadas presentes nesses materiais. O livro didático pode ser um instrumento gerador de consciência crítica quando o discente é estimulado a desconstruir a ideologia que desqualifica as diferenças. O professor pode estimular a reconstrução do conceito de minoria negra/indígena redesenhando as ilustrações junto dos alunos. Para tanto, o uso e a avaliação da qualidade dos materiais didáticos deve ser tema de cursos de formação inicial e continuada dos professores das diversas redes de ensino.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os livros didáticos apresentam impactos na indústria livresca e nas práticas docentes atuando como dispositivo político, cultural e pedagógico. Ao retratar o currículo dominante, os livros didáticos expressam posicionamentos em seu conteúdo escrito e imagético.

A avaliação prévia do PNLD para a inclusão dos livros didáticos em seus catálogos não garante o tratamento adequado da diferença numa perspectiva multiculturalista. Como notamos na presente pesquisa, a baixa representatividade de negros ocupando posições de prestígio na área da saúde, a ausência de representantes indígenas nessas áreas profissionais e a dicotomia entre homens e mulheres como representantes da razão e emoção são frequentemente veiculados nos materiais acessados por professores e alunos nas escolas públicas através do PNLD.

O professor, ao adotar a obra como instrumento de trabalho, deve atentar para a análise das imagens e, inclusive, utilizá-las como objeto de estudo junto ao grupo discente de modo a favorecer a consciência crítica perante os posicionamentos hegemônicos postos no currículo.

A leitura crítica dos conteúdos e imagens dos livros didáticos enquanto expressão do currículo vigente é favorecida quando se torna objeto de estudo de cursos de formação inicial e continuada de professores. Desse modo, o professor torna-se capacitado a utilizar o material oferecido de forma mais aprofundada, crítica e construtiva contemplando a todos.

REFERÊNCIAS

- BELELI, Iara. Corpo e identidade na propaganda. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 15, n. 1, p. 193-215, jan. 2007.
- HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n.132, p. 595-609, set/dez 2007.
- LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade, *Educação & realidade*, Porto Alegre. vol. 25, n. 2, p. 59-76, 2000.
- LIMA, Heloisa P. Personagens negros: um breve perfil na literatura infanto-juvenil. In. MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, p. 101-116, 1999
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986.
- MACEDO, Elizabeth. A imagem da ciência: folheando um livro didático, *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 86, p. 107-129, 2004.
- _____. Um discurso sobre gênero nos currículos de ciências. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.32, n.1, p.45-58, jan/jun, 2007.
- MARTINS, Elieciília de Fátima; HOFFMANN, Zara. Os papéis de gênero nos livros didáticos de Ciências. *Revista Ensaio*, v. 9, n. 1, p. 1-20, 2007.
- RIBEIRO, Giselle Rodrigues. O afro-brasileiro e sua representação no livro didático de língua materna. *Trab. linguist. apl.*, Campinas, v. 49, n. 1, p. 101-113, 2010.
- SANTOS, José Nunes dos. Imagens: representações de gênero no livro didático de biologia, *Colloquium Humanarum*, Presidente Prudente, vol. 9, n. especial, p. 889-897, 2012.
- SILVA, Ana Célia da. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: Munanga, K. (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, p. 21-37, 1999.
- SILVA, Marco Antônio. A Fetichização do Livro Didático no Brasil, *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821, 2012.

SOBRE OS (AS) AUTORES (AS)

Patricia Nascimento Marques

Bacharel e licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2010). Graduanda em Pedagogia pela Universidade de São Paulo (USP). Atualmente é professora de ciências da Rede Municipal de ensino da cidade de São Paulo.

Clynton Lourenço Correa

Bacharel em Fisioterapia (1997). Especialista em Fisioterapia Neurofuncional (1999). Mestre (2002) e Doutor (2008) em Ciências Morfológicas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Pós-doutor (2015) em Neurobiologia da doença de Parkinson pela Universidade Santiago de Compostela. Atualmente é professor do curso de Fisioterapia e do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação Física da UFRJ.